

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (32)

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

Абууразаков 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

Осаоченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор

Аниськин 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 30.03.2018.

Выход в свет 21.05.2018.

Формат 60×84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 8,8.

Тираж 50 экз. Заказ 3-102-18.

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СТАНКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ А.Б. Мулызева.....	7
ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЦЕСАРЕВИЧА АЛЕКСАНДРА В XIX ВЕКЕ Е.О. Мурзыкаева.....	12
РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ В КНР Шао Хайкунь.....	18

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИЧИНЫ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СУПРУГОВ БРАКОМ Г.А. Виноградова, Н.Р. Никитина, Т.С. Бобкова.....	25
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ Г.А. Виноградова, М.В. Овникян.....	31
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова, С.И. Пуртова.....	38
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ Е.А. Денисова, И.М. Ткаченко.....	43
ПАРТИЦИПАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ О.В. Карина.....	49
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И.В. Кулагина.....	54
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ СУПРУГОВ С РАЗНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ И СТИЛЯМИ ЛЮБВИ И.В. Перминова.....	59
СБАЛАНСИРОВАННАЯ ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Т.Е. Шеина.....	67
НАШИ АВТОРЫ.....	73

CONTENT

PEDAGOGY

THE PROJECT METHOD IN EASEL COMPOSITION AS A TOOL OF INTRODUCTION OF YOUNGER ADOLESCENTS TO REGIONAL CULTURE A.B. Mulyzeva.....	7
---	---

THE MAIN CONTENT OF EDUCATION AND UPBRINGING OF TSESAREVICH ALEXANDER IN THE NINETEENTH CENTURY E.O. Murzykaeva.....	12
--	----

THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' ACTIVITY IN THE PRC Shao Haikun	18
---	----

PSYCHOLOGY

THE CAUSES OF UNSATISFACTION OF MARRIED COUPLES WITH MARRIAGE G.A. Vinogradova, N.R. Nikitina, T.S. Bobkova.....	25
--	----

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGISTS AT DIFFERENT STAGES OF PERSONAL PROFESSIONAL BECOMING G.A. Vinogradova, M.V. Ovníkyan.....	31
--	----

EMOTIONAL STABILITY OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: CRITERIA AND INDICATORS N.I. Vjyunova, V.Yu. Plotnikova, S.I. Purtova.....	38
--	----

SPECIAL ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE RESIDENTIAL INSTITUTIONS INMATES E.A. Denisova, I.M. Tkachenko.....	43
---	----

PARTICIPATION READINESS OF YOUNG PEOPLE IN RESPECT OF PEOPLE WITH DISABILITIES O.V. Karina	49
--	----

THE STUDY OF SPECIAL ASPECTS OF SELF-FULFILLMENT OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION I.V. Kulagina	54
--	----

SPECIAL ASPECTS OF PERCEPTION OF LOVE OF MARRIED COUPLES WITH DIFFERENT COMPONENTS AND STYLES OF LOVE I.V. Perminova	59
--	----

BALANCED TIME PERSPECTIVE OF A PERSONALITY AS A FACTOR OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS T.E. Sheina	67
--	----

OUR AUTHORS.....	73
-------------------------	----

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

МЕТОД ПРОЕКТОВ В СТАНКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ К РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

© 2018

А.Б. Мулызева, кандидат культурологии, магистрант кафедры «Живопись и художественное образование» Института изобразительного и декоративно-прикладного искусства, педагог дополнительного образования
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
Детская школа искусств № 11, Самара (Россия)

Ключевые слова: метод проектов; композиционные навыки; проект «Родные мотивы»; познавательная активность; художественно-творческая деятельность; региональная культура.

Аннотация: Актуальность приобщения подростков к культуре своего края обусловлена коренными изменениями, происходящими в современном обществе, процессами глобализации и регионализации. В связи с этим новые социальные и духовно-нравственные требования предъявляются сегодня и к отечественной педагогической системе. Особенно эффективным в современной образовательной среде становится метод проектов. Основными характеристиками этого метода являются планирование деятельности, анализ проблемной ситуации, поиск и осмысление информации, самостоятельная работа учащихся, последовательность дидактических методов и приемов.

В статье представлены основные этапы работы над проектом «Родные мотивы», формы и методы учебных занятий в рамках проекта, стадии и последовательность выполнения практического задания по станковой композиции. Приведены критерии для диагностики композиционных навыков учащихся.

Эффективность метода проектов на занятиях станковой композицией исследовалась на примере младших подростков в детской школе искусств № 11 г. Самары. Приведены результаты диагностики композиционных навыков учащихся, участвовавших в проекте. Полученные результаты позволяют проследить динамику роста художественно-творческих, композиционно-пространственных, колористических знаний, умений и навыков. Представлены результаты оценки знаний теоретического материала по истории и культуре родного края участников проекта. Установлено, что в ходе приобщения младших подростков к культуре своей малой родины обеспечивается рост познавательной активности учащихся, повышение их интереса к истории родного края, развитие художественно-творческих способностей детей. Метод проектов продемонстрировал свою эффективность при развитии композиционного мышления младших подростков.

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к своей региональной культуре – важнейшее звено гражданско-патриотического и эстетического воспитания подрастающего поколения. Д.С. Лихачев утверждал, что патриотизм проявляется в искренней любви к своему родному дому, городу, селу и со временем перерастает в любовь к своей Родине и ее народу: «Нельзя перескочить через какое-либо звено этого процесса и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что-нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала» [1, с. 5]. В эпоху глобализации очевидной стала потребность в изучении своей национальной культуры. В соответствии с законом РФ «Об образовании» одними из основных принципов политики нашего государства сегодня являются «защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [2]. Сегодня существует противоречие между необходимостью современного общества в сохранении и развитии культурно-исторического, художественного и природного наследия родного края и нехваткой необходимых методов качественного преподавания дисциплины композиция в детской школе искусств с использованием регионального компонента.

К вопросам анализа региональной культуры в разные годы обращались известные философы, культурологи, историки, социологи, педагоги [3; 4]. Многие исследователи определяют региональную культуру как неповторимое социокультурное явление, характеризующееся не только природно-географическими и историческими особенностями, но и внутренней самобыт-

ностью национальной культуры [5; 6]. Ее педагогический потенциал, по утверждению М.С. Якушкиной, представляет собой совокупность ресурсов социокультурной среды и способностей педагога транслировать ценности культуры, а также оказывать влияние на развитие личности детей [7, с. 123].

В мире неустойчивых смыслов и ценностей подрастающему поколению сложно обрести собственный путь развития, определить те необходимые векторы в пространстве, которые позволят накапливать культурный опыт, так необходимый для творчества. Одним из таких направлений может стать обращение к местным традициям, историческому прошлому своего края, природному ландшафту, бытовому укладу, этническим особенностям народов региона. Сегодня очень актуальны в педагогической практике разработки технологий, средств и методов обучения, которые соответствовали бы обновленным образовательным стандартам и требованиям времени, так как получение знаний в готовом виде от учителя не развивает способности к творчеству, а лишь ведет к механическому запоминанию. Одной из известных педагогических технологий, появившейся еще в начале XX века и актуальной для решения многих современных проблем, является метод проектов [8, с. 144].

По поводу метода проектов у ученых существуют разные мнения и суждения. Авторы педагогической энциклопедии полагают, что метод проектов не должен быть ведущей педагогической технологией в учебном процессе, но он может органично вплестаться в образовательный процесс вместе с другими методами и технологиями обучения и воспитания [9, с. 526]. Группа ученых,

являющихся активными сторонниками метода проектов (В.Н. Шульгин, Б.В. Игнатьев, М.В. Крупенина и др.), в свое время считали его единственным правильным методом обучения в школе [10, с. 20]. По мнению Е.С. Полат и Н.Ю. Пахомовой, при работе над проектом основополагающим процессом является самостоятельная деятельность школьников с завершением в форме практического, реального результата [11; 12]. Т.А. Канунникова утверждает, что метод проектов можно использовать как в общеобразовательной школе, так и в дополнительном образовании детей [13, с. 184]. Как правило, учреждения дополнительного образования (школы искусств, изостудии, художественные школы) предоставляют больше возможностей для реализации лично ориентированного подхода к ученикам, в особенности при организации проектной деятельности. Каждый проект – это сложная структура, которую исследователь А.М. Новиков разделил на три фазы: проектирования, технологическую и рефлексивную [14, с. 17], т. е. представил ее в многоступенчатом аспекте.

Наиболее эффективно применение метода проектов в изобразительной деятельности детей по дисциплине «Композиция». Термин «композиция» в искусствоведческой литературе означает сочинение, основание, сопоставление, соединение частей в одно целое в определенном порядке, процесс создания произведения искусства от рождения замысла до его завершения [15–17]. Сюжет композиции, по утверждению Г.В. Беды, рождается из глубокого знания определенных жизненных явлений [18, с. 201]. Станковая композиция – это картина сравнительно небольшого формата, которая выполняется на станке, чаще всего за мольбертом. Процесс работы над станковой композицией, как и проектную деятельность, можно условно разделить на несколько определенных стадий, из которых каждая последующая стадия становится результатом решения композиционных задач предыдущей.

Метод творческого проекта в изобразительном искусстве служит формированию художественно-творческой активности детей, повышению их коммуникативных качеств, эмоционально-оценочного отношения к своей деятельности. Приобщение к культуре родного края, искусству местных мастеров, освоение техники работы над станковой композицией в условиях простора для свободы творчества способствует познанию младшими подростками собственных возможностей, создает условия для реализации таких качеств личности, как инициативность, изобретательность, креативность, гибкость мышления. Л.С. Выготский утверждал, что творчество проявляется повсюду, где человек занимается созданием нового для других и для себя [19, с. 5].

Таким образом, можно сказать, что метод проектов – это целая педагогическая система, включающая в себя как инновационные элементы образовательной и воспитательной работы, так и интегративное построение содержания всего педагогического процесса, объединяющего различные подходы, формы, методики обучения подрастающего поколения и характеризующаяся в основном самостоятельной деятельностью учащихся.

Цель работы – определение степени эффективности использования метода проектов в станковой компози-

ции как средства приобщения младших подростков к отечественной региональной культуре.

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ ПО СТАНКОВОЙ КОМПОЗИЦИИ «РОДНЫЕ МОТИВЫ»

Проект рассчитан на младших подростков. Для них важной проблемой является преодоление кризисного периода перехода от детского рисунка к подростковому изобразительному творчеству. Моменты угасания творческой активности у детей этого возраста к изобразительной деятельности можно преодолевать с помощью использования метода проектов. Именно благодаря этому методу происходит изучение выразительных характеристик художественных материалов и техник, активный и целенаправленный композиционный поиск. Темы для станковых композиций подбираются на основе жизненного опыта детей, их восприятия окружающей действительности. Проект предполагает значительную самостоятельную работу учащихся, в которой педагог активизирует внимание учеников к творческим задачам, формирует умение на практике использовать теоретические знания, развивает способность критически оценивать свои результаты, т. е. проводить рефлексию собственной деятельности.

На первом, поисковом, этапе учащиеся составляют план и разрабатывают творческий продукт проекта. Он начинается с формулировки проблемы исследования, а проблемное обучение стимулирует детей к поиску нового, неизвестного. Педагог и учащиеся вместе конкретизируют и обсуждают тему предстоящего проекта, связанную с культурой родного края. Учащиеся предлагают проблему в рамках проекта, а учитель может подготовить вопросы или провести «мозговую штурм». Применяя метод наводящих вопросов (например, «Каким дети представляют себе Самарский край второй половины XIX века», «Отражается ли природный ландшафт области в культуре региона?», «С помощью каких изобразительных средств можно передать настроение города в разное время года?»), педагог способствует повышению мотивации учеников к проектной деятельности. Школьники выдвигают гипотезы решения проблем, которые в процессе работы подвергаются проверке. К примеру, если проблема звучит так: «С помощью каких изобразительных средств можно передать настроение города в разное время года?», то гипотеза будет «Настроение можно передать с помощью композиции, материала, света».

Второй этап – теоретико-аналитический, при котором дети собирают и изучают различный историко-культурный материал по проекту, продумывают выразительные средства и техники для выполнения композиции. Уроки на этом этапе проводятся в форме путешествия, викторины и др., потому что они отличаются от традиционных занятий прежде всего тем, что во время сотрудничества участников проекта происходит освоение нового материала не только на уровне совместной творческой деятельности, но и на получении ее результата [20, с. 25]. Юные художники, обращаясь в своем творчестве к истории, национальному колориту, бытовому укладу, особенностям природного ландшафта Самарского края, занимаются не только художественно-творческой деятельностью, но и исследовательской работой.

Третий этап – практический, где дети самостоятельно ведут поиск в эскизах, разрабатывают стиль композиции, ее построение, цветовое решение и воплощение в материале. Учащиеся определяют замысел и выполняют эскизы. Вначале находят средства для воплощения образа, потому что художнику необходимо представить образ в материале с самого первого момента работы [21, с. 140]. На этом этапе работы детей обсуждаются, анализируются, выявляются недочеты и ошибки. Проводится анализ детских работ.

Четвертый этап – создание творческого продукта, т. е. воплощение композиции в материале с учетом ранее выявленных ошибок. Подростки опираются в своей деятельности на размышления, соотношения новой информации с уже полученными знаниями. После выполнения композиции все работы размещаются на выставку для предварительного обсуждения. Участники выставки выступают в игровой форме, например художник – зритель, участвуя в процессе рефлексивной деятельности.

Последний, пятый, этап – презентационно-рефлексивный, когда школьники презентуют свой проект. Им необходимо обосновать выбор темы исследования, раскрыть сюжет композиции и представить этапы ее выполнения. Педагог во время работы над проектом наблюдает и направляет учеников, выступает в роли тьютора. В конце проекта – подведение итогов.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проект «Родные мотивы» реализовывался в 5 классе на занятиях по станковой композиции изобразительного отделения детской школы искусств № 11 г. Самары в течение первого полугодия в 2017/18 учебного года. В эксперименте приняла участие группа из 14 человек в возрасте 11–13 лет. Основополагающими в данном исследовании стали методы наблюдения, анализа, а дополнительными – методы анкетирования, диагностики композиционных навыков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Показатели уровня владения композиционно-пространственными навыками в процессе работы над проектом и критерии оценки представлены в таблице 1 и таблице 2. По итогам диагностики у учащихся выросли показатели критериев оценивания. В целом участие в проекте по станковой композиции обеспечило рост личностного потенциала познавательной и творческой активности детей.

В начале и в конце реализации проекта было проведено анкетирование участников проекта на знание региональной истории и культуры. По результатам анкетирования выяснилось, что на начало исследования глубокими познаниями обладают 5 % учащихся, средними – 30 %, а остальные 65 % – низкими. В конце

Таблица 1. Диагностика композиционных навыков младших подростков в процессе работы над проектом

Компоненты	В начале исследования			В конце исследования		
	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %	Высокий, %	Средний, %	Низкий, %
Выделение композиционного центра	25	35	40	35	45	30
Выразительность художественного образа	40	37	13	51	40	9
Цветовое и графическое решение	25	40	35	35	50	15
Наличие элементов загораживания	15	28	57	30	45	35

Таблица 2. Критерии оценки диагностики композиционных навыков младших подростков

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Выделен сюжетно-композиционный центр	Имеются небольшие нарушения в компоновке объектов	Нечетко прослеживается композиционный центр, не достаточно выделяется цветом, светом, тоном, контрастом
Найден ритм, объекты композиции гармоничны	Незначительное несоответствие цветовой нагрузки ритмическому решению основных изобразительных элементов	Наблюдается несогласованность элементов композиции, что ведет к отсутствию выявления главного и второстепенного в работе
Определена динамика и статика композиции	Симметрия незначительно нарушена утяжелением одного или нескольких объектов	Принцип динамики и статики выявлен недостаточно
Уравновешены колористическая и тональная система композиции	Выявлены незначительные ошибки в колористическом и тональном решении, не везде правильно распределены акценты	Тональная и колористическая композиция не организована, изображение выглядит неуравновешенным
Создан выразительный художественный образ произведения	Художественный образ выразителен, но он не нашел должного отражения в тональном, цветовом, пластическом и ритмическом решении	Автором найден невыразительный художественный образ

исследования глубокие познания продемонстрировали 25 % учащихся, средние – 45 %, низкие – 30 %. Данные итоги свидетельствуют о том, что у младших подростков повысился интерес к своей малой родине, произошло осознание ее исторических, национальных, художественных традиций.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В ходе подготовки проекта и участия в нем у детей наблюдался подъем познавательной и художественно-творческой активности, повышение интереса к истории и культуре родного края. Прослеживалась взаимосвязь этапов выполнения проекта со стадиями работы над станковой композицией.

Метод проектов является значимым средством приобщения подростков к региональной культуре.

Метод проектов эффективен не только при изучении историко-культурных и природно-ландшафтных особенностей родного края, но и в процессе развития композиционного мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Лихачев Д.С. Прошлое – будущему: статьи и очерки. Л.: Наука, 1985. 576 с.
- РФ. Об образовании в Российской Федерации: закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ Статья 3.
- Мурзина И.Я. Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал. М.: Перо, 2014. 197 с.
- Сорокин П.А. Система социологии. Т. 2. М.: Наука, 1993. 688 с.
- Стрелецкий В.Н. Географическое пространство и культура: мировоззренческие установки и исследовательские парадигмы в культурной географии // Известия Российской академии наук. Серия Географическая. 2002. № 4. С. 18–28.
- Фоминых О.Б. Региональная и провинциальная культура: некоторые характеристики // Время культуры в региональном пространстве: сборник научных трудов. Курган: КурГУ, 2010. С. 74–84.
- Якушкина М.С. Педагогический потенциал культуры как ресурс развития современного социального центра // Научный диалог. 2015. № 10. С. 120–133.
- Гугкаева И.Т. Метод проектов как педагогическая технология // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 144–146.
- Педагогический энциклопедический словарь / ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
- Технология проектов в профессиональной деятельности педагога / под ред. Н.П. Несговорова. Курган: КурГУ, 2013. 316 с.
- Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003. 272 с.
- Пахомова Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
- Кануникова Т.А. Метод проектов в преподавании изобразительного искусства // Наука и Школа. 2016. № 1. С. 181–187.
- Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвес, 2004. 120 с.
- Краткий словарь по эстетике / под ред. М.Ф. Овсянникова. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
- Энциклопедический словарь. Современная версия / под ред. Ф. Брокгауза, И. Ефрона. М.: Эксмо, 2002. 672 с.
- Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство. В 4 ч. Ч. 3. Основы композиции. Обнинск: Титул, 1999. 80 с.
- Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
- Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
- Ерёмина Л.И., Бибикина Н.В. Педагогические условия формирования креативности обучающихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4. С. 23–28.
- Горанов К. Художественный образ и его историческая жизнь. М.: Искусство, 1970. 519 с.

REFERENCES

- Likhachev D.S. *Proshloe – budushchemu: stati i ocherki* [Past-future: articles and essays]. Leningrad, Nauka Publ., 1985. 576 p.
- RF. On Education in the Russian Federation: Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ Article 3. (In Russ.)
- Murzina I.Ya. *Regionalnoe kulturno-obrazovatelnoe prostranstvo: struktura, funktsii, sotsiokulturnyy potentsial* [Regional cultural and educational space: structure, functions, social and cultural potential]. Moscow, Pero Publ., 2014. 197 p.
- Sorokin P.A. *Sistema sotsiologii* [System of sociology]. Moscow, Nauka Publ., 1993. Vol. 2, 688 p.
- Streletskiy V.N. Geographical space and culture: theoretical attitudes and scientific paradigms in cultural geography. *Izvestiya Rossiyskoy akademii nauk. Seriya Geograficheskaya*, 2002, no. 4, pp. 18–28.
- Fominykh O.B. Regional and provincial culture: some characteristics. *Vremya kultury v regionalnom prostranstve: sbornik nauchnykh trudov*. Kurgan, KurGU Publ., 2010, pp. 74–84.
- Yakushkina M.S. Pedagogical Potential of Culture as Resource for Modern Social Centre Development. *Nauchnyy dialog*, 2015, no. 10, pp. 120–133.
- Gugkaeva I.T. Project-based learning as a pedagogical technology. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2013, no. 2, pp. 144–146.
- Bim-Bad B.M., ed. *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya Publ., 2002. 528 p.
- Nesgovorova N.P., ed. *Tekhnologiya projektov v professionalnoy deyatel'nosti pedagoga* [The technology of projects in professional activity of a teacher]. Kurgan, KurGU Publ., 2013. 316 p.
- Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 272 p.
- Pakhomova N.Yu. *Metod uchebnykh projektov v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Method of educational projects in an educational institution]. Moscow, ARKTI Publ., 2003. 112 p.

13. Kanunnikova T.A. Project method in teaching visual arts. *Nauka i Shkola*, 2016, no. 1, pp. 181–187.
14. Novikov A.M., Novikov D.A. *Obrazovatelnyy proekt (metodologiya obrazovatelnoy deyatel'nosti)* [Educational project (methodology of educational activity)]. Moscow, Egves Publ., 2004. 120 p.
15. Ovsyannikova M.F., ed. *Kratkiy slovar po estetike* [Brief dictionary of aesthetics]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1983. 224 p.
16. Brokgaуз F., Efron I., eds. *Entsiklopedicheskiy slovar. Sovremennaya versiya* [Encyclopaedic dictionary. Modern version]. Moscow, Eksmo Publ., 2002. 672 p.
17. Sokolnikova N.M. *Izobrazitelnoe iskusstvo. V 4 ch. Ch. 3. Osnovy kompozitsii* [Fine arts. The basics of composition]. Obninsk, Titul Publ., 1999. 80 p.
18. Beda G.V. *Osnovy izobrazitelnoy gramoty* [The basics of artistic activities]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1981. 159 p.
19. Vygotskiy L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1967. 93 p.
20. Eremina L.I., Bibikova N.V. Educational conditions for students' creativity formation. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 4, pp. 23–28.
21. Goranov K. *Khudozhestvennyy obraz i ego istoricheskaya zhizn* [Artistic image and its historical life]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1970. 519 p.

**THE PROJECT METHOD IN EASEL COMPOSITION
AS A TOOL OF INTRODUCTION OF YOUNGER ADOLESCENTS TO REGIONAL CULTURE**

© 2018

A.B. Mulyzeva, PhD (Culturology), graduate student of Chair “Painting and art studies”
of the Institute of fine and applied arts, supplementary education teacher
Togliatti State University, Togliatti (Russia)
Children's Art School № 11, Samara (Russia)

Keywords: project method; composition skills; “Native motifs” project; cognitive activity; artistic and creative activity; regional culture.

Abstract: The relevance of introduction of adolescents to the culture of their region is caused by the fundamental changes taking place in the modern society, the processes of globalization and regionalization. In this regard, new social and spiritual-moral requirements are now specified for the national educational system as well. The project method becomes especially effective within the modern educational environment. The main characteristics of this method are the activity planning, the analysis of the problem situation, the information search and understanding, the students' individual work, and the succession of instructional methods and techniques.

The paper presents the main stages of work on the “Native motifs” project, the forms and methods of academic studies within the project, the stages and sequence of execution of learning activities on easel composition. The criteria for diagnostics of composition skills of the students are shown.

The project method efficiency within the easel composition classes was studied in the Children's Art School № 11 of Samara at the example of younger adolescents. The paper presents the results of diagnostics of composition skills of the students participated in the project. The results obtained allow monitoring the dynamics of growth of artistic and creative, composition and space, and coloristic knowledge and skills. The author gives the results of evaluation of knowledge of theoretical material on history and culture of the native land of the project participants. It is identified that when introducing younger adolescents to the culture of their small motherland, the growth of cognitive activity of the students, the increase of their interest in the history of the native land, the development of artistic and creative abilities of children are achieved. The project method demonstrated its efficiency when developing composition thinking in younger adolescents.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЦЕСАРЕВИЧА АЛЕКСАНДРА В XIX ВЕКЕ

© 2018

Е.О. Мурзыкаева, аспирант психолого-педагогического факультета
Забайкальский государственный университет, Чита (Россия)

Ключевые слова: цесаревич Александр Николаевич; В.А. Жуковский; К.К. Мердер; П.П. Ушаков; воспитание наследника престола; режим дня наследника престола; путешествие наследника престола 1837 года.

Аннотация: Исследование посвящено изучению воспитания и образования цесаревича Александра Николаевича. Рассмотрены теоретические аспекты воспитательного и образовательного процесса великого князя. В исследовании использованы личные воспоминания: письма, дневники, мемуары семьи Александра Николаевича и его воспитателей. В предыдущие годы подготовке наследников престола уделялось недостаточное внимание. На новом этапе развития исторической науки необходимо вернуться к теме исследования системы образования и воспитания наследников престола. В связи с падением общего уровня высшего образования тема исследования особо актуальна. Исследование направлено на изучение формирования системы воспитания и образования в рамках элитопедагогического подхода, элитарной системы обучения в истории XIX столетия. Автор прослеживает этапы подготовки наследника к престолу. Особое внимание уделяется характерным особенностям в воспитании великого князя. Особо автором выделена нравственная составляющая воспитательного и образовательного процесса. Показана роль государя в воспитании Александра Николаевича. Рассмотрен режим дня и расписание учебных предметов великого князя. В образовательном процессе обозначены три этапа подготовки: а) обучение общим дисциплинам, б) курс основных наук, в) обучение, ориентированное на практическую деятельность, в каждом из которых были выделены характерные особенности. Отмечено внимание воспитателей к физическому и творческому развитию наследника престола. В работе представлены педагогические взгляды преподавателей, наиболее приближенных к наследнику престола, и в том числе наставления Николая Павловича великому князю.

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание царских детей имело особое значение, на них возлагались большие надежды, их готовили к служению Отечеству. В царской России с ее многочисленным народом семейные ценности всегда играли важную роль. Семья императора являлась примером для подданных.

При этом в XIX веке понимали, что задача воспитания будущего монарха намного сложнее. Необходимо было вырастить из мальчика не просто настоящего мужчину, а лидера, организатора, главу великой российской державы с ее огромными владениями. Больших успехов удалось достичь уже во второй четверти XIX века, когда была создана достаточно эффективная система воспитания будущего монарха. К теме воспитания царских детей XIX – начала XX вв. историки впервые обратились еще до революции 1917 года. Первые крупные работы по воспитанию и образованию цесаревича Александра Николаевича и его сына наследника Александра опубликовал историк и дипломат С.С. Татищев [1]. Обзор предметов обучения и форм обучения царских детей представлен в монографиях Б.Б. Глинского «Царские дети» [2]

В советской историографии тема воспитания царских детей почти не затрагивалась. Отдельные аспекты изучаемой проблемы отражены в некоторых работах, посвященных личностям императоров. Г.И. Чулковым проведен анализ и составлен психологический портрет наследников и монархов [3]. Эпизодично освещает вопрос организации учебного процесса С. Любош [4]. Редкое издание научных публикаций и монографий позволяет сделать вывод о недостаточно глубоком анализе темы в исторической литературе.

В 1990–2000-е годы ситуация изменилась. В этот период происходит отход от односторонних взглядов.

Усилился интерес к роли личности в истории, в результате чего появилось большое количество биографических исследований, посвященных представителям династии Романовых. В монографии Л.М. Ляшенко представлен исторический портрет Александра Николаевича [5]. Тему взаимоотношений между братьями, детство великих князей представил в отдельных главах Д. Чавчавадзе в своем труде «Великие князья» [6]. В последнее десятилетие авторы не могли не затронуть тему воспитания, детства будущих правителей России, в которых частично освящены вопросы воспитания, детства и юности великого князя – работы М.В. Боковой [7], А.Н. Сахарова [8]. В научных трудах Л.С. Выскочкова, А.Н. Боханова представлен анализ взаимоотношений в семье Николая Павловича, отношение Николая I к своим детям [9; 10].

Тему повседневности, частью которой являются и отношения в семье, и сам процесс воспитания, проводит свои исследования историк И.В. Зимин. В монографиях «Взрослый и Детский мир императорских резиденций» он дает анализ процесса подготовки царских детей к военной и общественной и государственной службе [11].

Цель исследования – комплексное изучение процесса подготовки великого князя Александра Николаевича к престолу.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Рассмотрим подготовку к престолу старшего сына Николая I – Александра Николаевича. Он родился 17 апреля 1818 года в Архиерейском доме Чудова монастыря в Кремле [2]. Родители ожидали первенца, которого воспринимали уже как наследника престола, поскольку у Александра I с супругой не было детей. В своем дневнике Александра Федоровна вспоминает: «Во время

крестин, совершившихся 29 апреля в Чудовом монастыре, нашему малютке было дано имя Александр, то был прелестный ребеночек, беленький, пухленький, с большими темно-синими глазами» [12]. Так, в период раннего детства Александра штат нянек возглавила Ю.Ф. Баранова. До шестилетнего возраста за Сашей ухаживал женский коллектив с надзирательницей Н.В. Таутберт, в подчинении ее находились три бонны – англичанки [11].

По достижению 6 лет воспитанием наследника занимались мужчины. Отбор в гувернеры и воспитатели проходил строго. Со стороны Николая Павловича был личный контроль по качеству воспитания и образования [13]. С 1826 года был назначен воспитатель – К.К. Мердер, а главным воспитателем являлся П.П. Ушаков [14]. Под его руководством Александр начал проходить программу начальной школы. Воспитатель вместе с помощником С.А. Юрьевским вел журналы, еженедельные отчеты по поведению и успеваемости великого князя, а за учебным процессом занятий и успехами сына следил отец [15].

В это же время В.А. Жуковский являлся руководителем учебных занятий и автором разработки программы образования. Свою педагогическую систему Жуковский основал на методике И.Г. Песталоцци [16, с. 129]. Цель программы – воспитать великого монарха великой империи. Ее достижение ставилось в 3 этапа и этим представляло собой систему образования Александра: I – «приготовительное учение» (обучение общим дисциплинам, с 8 до 13 лет), II – «учение подробное» (курс основных наук, с 13–18 лет), III – «учение применительное» (с ориентиром на практическую деятельность, с 18–20 лет) [16]. Большая роль в этой системе отводилась религии, нравственности и укреплению в нем добродетели, в том числе физическому и творческому развитию, в чем были схожи взгляды с К.К. Мердером [17]. Воспитатели разработали режим дня: наследник вставал в 6 утра и ложился спать в 10 вечера. Уроки продолжались с 7 утра до 7 вечера, но с чередованием отдыха, прогулками и физической культурой. Изучались: Всеобщая и отечественная история, русская словесность, иностранные языки, естественные науки. Наследник регулярно занимался фехтованием, верховой ездой и танцами [18].

Одной из многих забот воспитателей было не допустить лени и праздности в великом князе. Он часто проявлял нерадение к учебным предметам, склонялся к лени, и как обычный ребенок любил игры и отдых. Поэтому продумали систему и пригласили два ученика для обучения вместе с великим князем, и в духе конкуренции они стремились к лучшим результатам [19; 20]. Подтверждение в одной из записей К.К. Мердера «Я теперь не имею надобности беспрестанно понуждать. Вот неоценимая польза, которую приносит великому князю товарищ Виельгорский» [14, с. 61]. Отметим, что не всегда учебные занятия проходили точно по расписанию в связи с многочисленными отъездами в стране, где присутствие Александра Николаевича было обязательным рядом с отцом – государем. Например, находясь в Польше, из учебных занятий изучают: польскую историю, рисование, основное время уделено визитам и приемам, разводам взвода своего личного полка и осмотрам достопримечательностей местности [15].

Изучались: русская история – преподаватель К.И. Арсеньев (период изучения до Петра Великого, а после сам государь должен был объяснить ход истории), всеобщая история – г. Жилль, использующий наглядный метод на уроках и научивший учеников ведению конспектов [21]. Александр Николаевич долгое время не питал привязанности к какой-либо науке, но спустя несколько лет им отмечено записью от 24 февраля 1832 года: «Я до сих пор еще ни к какой науке не показывал особенной страсти, постараюсь, чтобы она во мне открылась к истории, ибо я вижу, сколько сия наука впоследствии мне будет полезна» [8]. Сохранилось одно из исторических сочинений Александра Николаевича, в котором он рассуждает о деятельности великого князя Александра Невского [22]. Помимо наглядного метода учителя использовали сравнительно-исторический метод [23], и также наследник имел свою тетрадь по истории, вместе с таблицами по историческим событиям и датам. Хронологическую таблицу истории древней Руси составлял лично В.А. Жуковский, он придавал особое значение изучению истории государства российского, о чем свидетельствуют его воспоминания [18].

Русскую словесность преподавал П.А. Плетнев. К четырнадцати годам наследник прочел «Илиаду», «Дон Кихота», «Недоросль» и ряд других литературных произведений [7, с. 157]. У него имелась богатая библиотека, пополнявшаяся новыми книгами и подарками в виде книжных изданий. Великим князем изучались естественные, математические, военные науки. Иностранному языку уделялось большое внимание – польский, французский, немецкий, английский языки. Кроме того, в наследнике прививали чувства любви к труду, так, например, был привезен токарный станок, на котором Александр обучался токарному делу [8].

В середине и в конце учебного года проводились экзамены, лично контролируемые со стороны императорской четы [24, с. 51]. Каникулы длились с 15 июня до 1 августа. В это время уделялось внимание военным играм с практической точки зрения, было одно только условие Василия Андреевича: «чтобы сие военные игры принадлежали одной эпохе года». Только в 11 лет наследник встал в строй вместе с кадетами [12]. Наследник регулярно занимался фехтованием, верховой ездой и танцами.

С 1826 года наследник регулярно вел свой дневник, отмечая в нем свои успехи и неудачи в учебе, в целом в дневнике отмечены и эмоции и характер Александра, события дня. Отметим черту сентиментальности в характере Саши. Часто можно увидеть записи: «от радости прыгал» или от новости рождения брата Михаила «не мог заснуть, движимый чувством необыкновенной радости» [8]. Он был очень эмоциональным и впечатлительным, и в тоже время в нем присутствовала душевная ранимость, «на занятиях плакал «сердился и плакал» или «плакал, ибо не хотел держать пера как должно» [14, с. 64]. В своих личных записях наследник обещает учиться прилежно и не лениться, тем не менее, происходило периодически нарушение письменных обещаний. Это можно увидеть и в записках воспитателя К.К. Мердера, контролирующего поведение своего ученика [15].

С наступлением 16 лет состоялось принесение Александра Николаевича присяге стране, что означало

первое совершеннолетие. В течение двух этапов образования наследник проходил теоретическое обучение. На втором этапе «учение подробное», после совершеннолетия выразилось в завершающем процессе обучения, добавлением к нему определенных курсов, непосредственно касающихся государственной деятельности цесаревича в будущем [25, с. 15]. Лекторами выступали сановники, занимающие посты в политической, экономической и юридической сферах. М.М. Сперанский проводил курс «Беседы о законах». Одной из главных его идей в этих беседах было проведение мысли уважения к закону, к тому, что между монархом и законом есть «границы» [26, с. 323]. Министр финансов Е.Ф. Канкрин вел «Краткое обозрение русских финансов», Ф.И. Брунов – курс об «основах внешней политики России с царствования Екатерины II», генерал Жомини – военную политику России и развитие стратегии отношений между странами.

Последний этап – «учение применительное» заключалось в путешествии по стране и Европе [27]. Государем была составлена общая инструкция: «В дороге Его Величеству и всей свите быть в сюртуках, в городах, где пребывание для осмотра в обыкновенных мундирах, в губернских – в полковом мундире и шарфе» [28, с. 174]. Она предназначалась Александру Николаевичу для путешествия и носила поучительный характер с подробным описанием того, что необходимо выполнить в поездке: «Простота и ласковость со всеми должны к тебе каждого расположить и привязать... Суждения твои должны быть крайне осторожны, и тебе должно избегать сие необходимости, ибо ты едешь не судить, а знакомиться, и, увидев, судить про себя и для себя». В ней заметны рекомендации отца о том, как нужно себя вести с тем или иным сословием: «С простым народом доступность и непритворное ласковое общение... С товарищами будь дружен ..., но в общении соблюдай всегда должное приличие с ними, не позволяя им никакого запанибратства» [28]. В путешествии наследника сопровождал круг избранных лиц: князь Х.А. Ливен (попечитель при наследнике престола), В.А. Жуковский, А.О. Кавелин, В.И. Назимов, доктор И.В. Енохин. Поездка продолжалась с 1 мая по 12 декабря 1837 года. Было посещено множество русских городов: Новгород, Ярославль, Пермь, Екатеринбург, Тобольск, Киев, Владимир и другие города.

ВЫВОДЫ

Вся подготовка Александра Николаевича была целенаправленной и продуманной воспитательной системой, сочетавшей в себе традиции Отечества и современные педагогические методы XIX века. Образование состояло из нескольких этапов, включая теоретическую и практическую части. Проведенное исследование позволило выявить, что наряду со светским воспитанием большое внимание в императорской семье уделялось нравственному воспитанию детей. Нравственное воспитание наследника осуществлялось через цикл определенных гуманитарных дисциплин, письменных и устных наставлений со стороны родителей и преподавателей. Для будущего государя необходимым являлось развитие в себе ряда качеств таких как – честность, справедливость, трудолюбие, осознание своей должности и ответственности перед Богом и народом. Задача госу-

даря – не власть, а благо народу. Эти наставления прослеживаются в речах воспитателя и наставника В.А. Жуковского. Цель нравственного воспитания состояла в формировании всесторонне развитой личности, обладающей самоконтролем, оценивающей свои слова и поступки. Ценностные ориентации в воспитании были заложены исходя из православных догматов. Наследнику необходимо было иметь высшее образование, практические навыки и способности необходимые для управления, но в первую очередь задачей в подготовке наследника престола считалось формирование правильного гармоничного внутреннего духовного мира личности.

Предметы, которые изучал цесаревич, имели практическую значимость для управления в будущем государстве, в том числе поездка по стране и за границей обозначила готовность Александра Николаевича к государственной деятельности, по выражению его воспитателя В.А. Жуковского, состоялось всенародное обручение наследника с Россией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Татищев С.С. Детство // Император Александр II. Его жизнь и царствование. Книга Первая. До воцарения. 1818–1855 гг. М.: АСТ, 2006. С. 9–114.
2. Глинский Б.Б. Царские дети и их наставники. СПб.: Типография М.О. Вольфа, 1912. 321 с.
3. Чулков Г.И. Императоры. М.: Олма-Медиа Групп, 2015. 304 с.
4. Любош С. Последние Романовы. М.: Астрель, 2010. 271 с.
5. Ляшенко Л. Александр II, или История трех одиночества. М.: Молодая Гвардия, 2002. 93 с.
6. Чавчавадзе Д.П. Великие князья. Екатеринбург: СВ-96, 1998. 325 с.
7. Бокова В.М. Детство в царском доме. Как растили наследников русского престола. М.: Ломоносовъ, 2011. 304 с.
8. Романовы. Исторические портреты. Т. II. 1762–1917. Екатерина II – Николай II / под ред. А.Н. Сахарова. М.: Ариадна, 1997. 862 с.
9. Высокочков Л.В. Император Николай Первый: человек и государь. СПб.: СПбГУ, 2001. 644 с.
10. Боханов А.Н. Романовы. Сердечные тайны. М.: АСТ-Пресс Книга, 2003. 400 с.
11. Зимин И.В. Взрослый мир императорских резиденций вторая четверть XIX – начала XX веков. М.: Центрполиграф, 2010. 430 с.
12. Из альбомов императрицы Александры Федоровны. Воспоминания 1817–1820. Письма В.А. Жуковскому 1836–1842 // Литература и жизнь. URL: dugward.ru/library/nikolay1/alexandra_feod_album.html.
13. Из записок Е.Н. Львовой // Николай I и его время. Документы. Письма. Мемуары. Т. II. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2002. С. 312–326.
14. Мердер К.К. Записки Мердера К.К., воспитателя цесаревича Александра Николаевича, 1824–1834 гг. СПб.: тип. В.С. Балашева, 1885. 183 с.
15. Записки воспитателя 1826–1832 г. // Александр II. Воспоминания. Дневники. СПб.: Пушкинский Фонд, 1995. С. 57–78.
16. Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем. В 20 т. Том XIII. Дневники. Письма-дневники.

- Записные книжки. 1804–1833. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
17. Из курса, читанного Его Императорскому Высочеству Государю Великому Князю Наследнику Цесаревичу Александру Николаевичу, протоиереем В.Б. Бажановым курса по Закону Божию // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 104–117.
 18. Жуковский В.А. Полное собрание сочинений и писем. В 20 т. Том XIV. Дневники. Письма-дневники. Записные книжки. 1834–1847. М.: Языки славянской культуры, 2004. 768 с.
 19. Паткуль М.А. Воспоминания // Исторический вестник. 1902. Т. LXXXVIII. Гл. IV. С. 840–841.
 20. Паткуль М.А. Воспоминания Марии Александровны Паткуль, урожденной маркизы де Траверсе, за три четверти XIX столетия. М.: Гос. историческая библиотека, 2014. 334 с.
 21. Введение в историю французской революции. О.И. Липмана. 1832 г. // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 269–287.
 22. Классное сочинение Его Императорского Высочества Государя Великого Князя Наследника Цесаревича Александра Николаевича // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 490–491.
 23. Введение в историю Государства Российского. Обзорение Российской Империи // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 117–145.
 24. Обзорение окончательного курса наук Его Императорского Высочества Государя Великого Князя Наследника Цесаревича, 1832 г. // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 51–61.
 25. План учения Его Императорского Высочества Государя Великого Князя Наследника Цесаревича Александра Николаевича // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 1–21.
 26. О законах. Беседы с Его Императорским Высочеством Государем Великим Князем Наследником Цесаревичем Александром Николаевичем М.М. Сперанского, с 12.10.1835 по 10.04.1837 гг. // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 323–490.
 27. Порядок учения учении Его Императорского Высочества Государя Великого Князя Александра Николаевича на 1832 и 1846 гг. // Сборник Императорского Русского исторического общества. Т. 30. 1826–1838. Годы учения Его императорского Высочества Наследника цесаревича Александра Николаевича, ныне благополучно царствующего Государя Император. Т. I. СПб.: Типография Второго отделения Е.И.В. Канцелярии, 1880. С. 45–51.
 28. Инструкция и наставление цесаревичу // Николай I и его время. Документы. Письма. Мемуары. Т. I. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000. С. 173–178.

REFERENCES

1. Tatishchev S.S. Childhood. *Imperator Aleksandr II. Ego zhizn i tsarstvovanie. Kniga Pervaya. Do votsareniya. 1818–1855 gg.* Moscow, AST Publ., 2006, pp. 9–114.
2. Glinskiy B.B. *Tsarskie deti i ikh nastavniki* [King's kids and their mentors]. Sankt Petersburg, Tipografiya M.O. Volfa Publ., 1912. 321 p.
3. Chulkov G.I. *Imperatory* [Emperors]. Moscow, Olma-Media Grupp Publ., 2015. 304 p.
4. Lyubosh S. *Poslednie Romanovy* [Last Romanovs]. Moscow, Astrel Publ., 2010. 271 p.
5. Lyashenko L. *Aleksandr II, ili Istoriya trekh odinochestva* [Alexander II, or the Story of three lonely people]. Moscow, Molodaya Gvardiya Publ., 2002. 93 p.
6. Chavchavadze D.P. *Velikie knyazya* [The Grand Dukes]. Ekaterinburg, SV-96, 1998. 325 p.
7. Bokova V.M. *Detstvo v tsarskom dome. Kak rastili naslednikov russkogo prestola* [Childhood in the Royal house. Raised as the heir to the Russian throne]. Moscow, Lomonosov' Publ., 2011. 304 p.
8. Sakharov A.N., ed. *Romanovy. Istoricheskie portrety. T. II. 1762–1917. Ekaterina II – Nikolay II* [Historical portraits. Catherine II – Nicholas II]. Moscow, Ariadna Publ., 1997. 862 p.
9. Vyskochkov L.V. *Imperator Nikolay Pervyy: chelovek i gosudar* [Emperor Nicholas the First: the man and the Emperor]. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2001. 644 p.
10. Bokhanov A.N. *Romanovy. Serdechnye tayny* [The Romanovs. Secrets of the heart]. Moscow, AST-Press Kniga Publ., 2003. 400 p.
11. Zimin I.V. *Vzroslyy mir imperatorskikh rezidentsiy vtoraya chetvert XIX – nachala XX vekov* [Adult world of the Imperial residences second quarter of the XIX – early XX centuries]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2010. 430 p.
12. From the albums of Empress Alexandra Feodorovna. The memories of 1817–1820. Letters of V.A. Zhukovsky

- 1836–1842. *Literatura i zhizn*. URL: dugward.ru/library/nikolay1/alexandra_feod_albom.html.
13. From the notes of E.N. Lvova. *Nikolay I i ego vremya. Dokumenty. Pisma. Memuary*. Moscow, OLMA-PRESS Publ., 2002. Vol. II, pp. 312–326.
 14. Merder K.K. *Zapiski Merdera K.K., vospitatelya tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, 1824–1834 gg.* [Notes Marder K. K., educator of Tsesarevich Alexander Nikolayevich, 1824–1834]. Sankt Petersburg, tip. V.S. Balasheva Publ., 1885. 183 p.
 15. Notes for caregivers 1826–1832. *Aleksandr II. Vospominaniya. Dnevnik*. Sankt Petersburg, Pushkinskiy Fond Publ., 1995, pp. 57–78.
 16. Zhukovskiy V.A. *Polnoe sobranie sochineniy i pisem. Dnevnik. Pisma-dnevnik. Zapisnye knizhki. 1804–1833* [Complete works and letters. Diaries. Letter-diaries. Notebook. 1804–1833]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury Publ., 2004. Vol. XIII, 608 p.
 17. Of course, read His Imperial Highness, Sovereign, Grand Prince Heir Cesarevitch Alexander Nikolaevich, by Archpriest V. B. Bazhanov course on the Law of God. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 104–117.
 18. Zhukovskiy V.A. *Polnoe sobranie sochineniy i pisem. Dnevnik. Pisma-dnevnik. Zapisnye knizhki. 1834–1847* [Complete works and letters. Diaries. Letter-diaries. Notebook. 1834–1847]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kultury Publ., 2004. Vol. XIV, 768 p.
 19. Patkul M.A. Memories. *Istoricheskij vestnik*, 1902, vol. LXXXVIII, gl. IV, pp. 840–841.
 20. Patkul M.A. *Vospominaniya Marii Aleksandrovny Patkul, urozhdennoy markizy de Traverse, za tri chetverti XIX stoletiya* [Memories of Maria Alexandrovna, Patchouli, nee Marquise de Traverse, three quarter of the nineteenth century]. Moscow, Gos. istoricheskaya biblioteka Publ., 2014. 334 p.
 21. Introduction to the history of the French revolution. O.I. Lipman. 1832. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 269–287.
 22. Cool essay of His Imperial Highness the Sovereign Grand Duke Tsarevich Alexander Nikolayevich. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 490–491.
 23. Introduction to the history of the Russian State. Review of the Russian Empire. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 117–145.
 24. The final review of the course of studies of His Imperial Highness the Sovereign Grand Duke Tsarevich, 1832 year. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 51–61.
 25. Plan the teachings of His Imperial Highness the Sovereign Grand Duke Tsarevich Alexander Nikolayevich. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 1–21.
 26. About the laws. A conversation with His Imperial Highness the Sovereign Grand Duke Heir, Tsesarevich Alexander Nikolayevich M. M. Speransky, 12.10.1835 for 10.04.1837 years. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 323–490.
 27. The order of teachings the teachings of His Imperial Highness the Sovereign Grand Duke Alexander Nikolaevich in 1832 and 1846 years. *Sbornik Imperatorskogo Russkogo istoricheskogo obshchestva. T. 30. 1826–1838. Gody ucheniya Ego imperatorskogo Vysochestva Naslednika tsesarevicha Aleksandra Nikolaevicha, nyne blagopoluchno tsarstvuyushchego Gosudarya Imperator*. Sankt Petersburg, Tipografiya Vtorogo otdeleniya E.I.V. Kantselyarii Publ., 1880. Vol. I, pp. 45–51.
 28. Manual and instruction for the crown Prince. *Nikolay I i ego vremya. Dokumenty. Pisma. Memuary*. Moscow, OLMA-PRESS Publ., 2000, pp. 173–178.

**THE MAIN CONTENT OF EDUCATION AND UPBRINGING
OF TSESAREVICH ALEXANDER IN THE NINETEENTH CENTURY**

© 2018

E.O. Murzykaeva, postgraduate student of Faculty of Psychology and Education
Transbaikal State University, Chita (Russia)

Keywords: Tsesarevich Alexander Nikolaevich; V.A. Zhukovsky; K.K. Moerder; P.P. Ushakov; education of the heir to the throne; daily routine of the heir to the throne; journey of the heir to the throne in 1837.

Abstract: The paper covers the study of the upbringing and education of Tsesarevich Alexander Nikolayevich. The author considered the theoretical aspects of the educational and bringing-up process of the Grand Duke. The study used personal memories, letters, diaries, memoirs of the family of Alexander Nikolaevich and his teachers. In the past, the insufficient attention was paid to the training of heirs to the throne. At the new stage of development of historical science, it is necessary to return to the issue of the study of the system of education and upbringing of the heirs to the throne. In the context of the fall in the general level of higher education, the research is particularly relevant. The paper aimed at the study of the formation of the system of upbringing and education within the elite-pedagogical approach, the elite educational system in the history of XIX century. The author traces the stages of training of the heir to the throne and pays special attention to the characteristic features in the upbringing of the Grand Duke. Particularly, the author highlights the moral component of the educational process. The role of the Emperor in the education of Alexander Nikolayevich is shown. The author considers the daily routine and the syllabus of the Grand Duke. Within the educational process, three stages of training are determined: a) teaching general disciplines, b) course of basic sciences, c) training focused on practical activities; characteristic features within each of these stages were specified. The author highlights the attention of teachers to the physical and creative development of the heir to the throne. The paper presents the pedagogical views of teachers, the closest to the heir to the throne, including the guidelines of Nikolay Pavlovich to the Grand Duke.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ В КНР

© 2018

Шяо Хайкунь, стажер факультета педагогического образования
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

Ключевые слова: КНР; оценка деятельности вузов в Китае; система высшего образования в КНР; государственная аккредитация вузов; лицензирование образовательной деятельности; самообследование вузов.

Аннотация: Актуальность выбранной для исследования тематики прежде всего обусловлена реформированием и развитием системы высшего образования в КНР и стремлением страны гарантировать и повысить качество высшего образования на фоне его интенсивного развития. После окончания «культурной революции» в Китае радикальные социально-политические, экономические и культурные изменения требуют как соответствующего преобразования высшего образования, так и оценки его качества. До сегодняшнего дня в Китае полноценная единая система оценки деятельности вузов для обеспечения и постоянного повышения качества высшего образования еще не сформирована. В статье обобщаются основные причины необходимости обновления системы оценки деятельности вузов в китайских новых социальных условиях, описывается процесс развития и совершенствования данной системы в контексте развития китайского высшего образования. Представлен анализ функций и технологий различных механизмов оценки в этой системе, таких как аккредитация, оценка аккредитованных специальностей подготовки в вузах, оценка образовательной деятельности по бакалаврской подготовке вузов, лицензирование, самообследование вузов и независимая профессионально-общественная оценка. На конкретных примерах отмечен процесс реализации и оптимизации вышеперечисленных оценочных инструментов, указаны их функциональные и методологические недостатки, а также несистемное и неkoordinированное взаимодействие. На основании результатов проведенной работы по оценке деятельности вузов в Китае и с учетом стратегических приоритетов развития образования в 2010–2020 гг. показаны тенденции развития системы оценки деятельности китайских вузов для повышения эффективности данной системы и обеспечения качества высшего образования страны.

ВВЕДЕНИЕ

Стремление Китайской Народной Республики (КНР) устранить негативные последствия «Великой пролетарской культурной революции» в сфере высшего образования и как можно быстрее совершить переход к его реформированию и модернизации определяет необходимость радикального преобразования системы высшего образования [1], в том числе перестройки системы оценки деятельности вузов с целью обеспечения и повышения качества подготовки специалистов.

Достичь этой цели было призвано «Временное положение о деятельности ведущих высших учебных заведений в КНР (Проект)» в октябре 1978 г. (через два года после окончания «культурной революции» в Китае) [2]. Это положение и способствовало восстановлению и устойчивому развитию китайского высшего образования. В ходе его стремительного развития все более важное место начала занимать оценка деятельности вузов для активного регулирования высшего образования и обеспечения качества работы вузов (образование, научное исследование и обслуживание общества) [3].

Цель работы – анализ системы оценки качества высшего образования Китайской Народной Республики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Государственная аккредитация стала одним из важных механизмов оценки деятельности вузов согласно Закону «О порядке присуждения ученых степеней в КНР» (1980). Закон ставит перед собой цель содействовать подготовке научных кадров, повышать научно-исследовательский уровень педагогических работников, обеспечивать развитие образования и науки, а также удовлетворять требования строительства социалистической современной державы.

В законе также предусмотрено, что в Китае устанавливается трехступенчатая система ученых степеней (бакалавр, магистр и доктор), список высших учебных заведений и научных организаций, имеющих право присваивать ученые степени, утверждает Государственный совет КНР. В феврале 1981 г. Ученая комиссия при Госсовете приняла «Принцип и способ реализации государственной аккредитации вуза». В мае 1981 г. Госсовет утвердил «Временное положение о реализации Закона о порядке присуждения ученых степеней в КНР». Эти документы заложили законодательный фундамент для проведения аккредитации высшего учебного заведения [4].

К примеру, в соответствии с нормативными документами основной показатель аккредитации вуза для подготовки докторантов определяется следующими критериями: научные руководители должны быть высококлассными специалистами, иметь ученое звание «профессор», активно и успешно заниматься образовательной и научной деятельностью; в вузах должны существовать современные условия и благоприятная среда для образования и научно-исследовательской деятельности, чтобы докторанты могли успешно усваивать учебные программы и проводить диссертационные исследования и т. д.

Считаем необходимым обратить особое внимание на децентрализацию полномочий в отношении аккредитации вуза [5]. Согласно документам список вузов, прошедших аккредитацию, утверждается Госсоветом на основе рекомендации Ученой комиссии. А на практике Ученая комиссия с 1986 г. уже взяла принятие окончательного решения на себя. В конце XX в. полномочия по организации аккредитации вуза для приобретения права на присвоение ученой степени бакалавра переданы региональным органам управления. Кроме того,

некоторые ведущие вузы получили возможность самостоятельно регулировать и оптимизировать сеть аккредитованных специальностей подготовки [6]. Разумеется, такая автономия позволяет вузам выдвигать свои преимущественные специальности подготовки, выбирать пригодную стратегию развития вуза и становиться более конкурентоспособными в образовательном и научном пространстве. В результате обеспечивается приведение качества подготовки специалистов с высоким уровнем компетентности в соответствие с требованиями территориального и всеобщего развития экономики страны [7].

Учитывая тот факт, что однократное прохождение аккредитации дает вузам право бессрочно выдавать дипломы об ученых степенях, Ученая комиссия впервые в 2005 и 2006 г. соответственно запустила программы «Оценка аккредитованных специальностей подготовки в докторантуре» и «Оценка аккредитованных специальностей подготовки в магистратуре» [8]. Главной целью программ стало повышение качества подготовки магистрантов и докторантов и совершенствование системы обеспечения качества высококвалифицированных кадров.

Если государственная аккредитация в большой степени нацелена на обеспечение качества научно-исследовательской деятельности вузов, то оценка образовательной деятельности по бакалаврской подготовке уделяет значительное внимание образовательному процессу и условиям его обеспечения [9]. После пяти лет обсуждения, исследования и экспериментальной работы в 1990 г. было принято «Временное положение по проведению оценки качества вузов», по которому были разработаны три программы оценки вузовской бакалаврской подготовки: «Удовлетворительная оценка», «Оценка образовательной деятельности» и «Лучший вуз» [10].

Программа «Удовлетворительная оценка» представляет собой признание существования у вузов необходимых условий для организации образовательной деятельности и обеспечения качества образования. Участниками этой программы стали вузы, где уже подготовили первый выпуск студентов. Из-за отсутствия подробной методологии было затруднительно применить основные требования к открытию вузов [11]. По этой программе результаты оценки могут быть следующими: «удовлетворение», «отсроченное удовлетворение» и «неудовлетворение». Вузам с оценкой «отсроченное удовлетворение» надо в установленный срок принимать меры для улучшения образовательных условий, повышения качества и снова проходить оценку. А вузы с неудовлетворительной оценкой будут наказаны, к ним будут применены санкции, начинающиеся с прекращения приема и заканчивающиеся лишением лицензии на образовательную деятельность. С 1994 по 2002 г. проверили 192 вуза, из них оценку «удовлетворение» получили 156 вузов, «отсроченное удовлетворение» – 36 вузов [12].

В 2002 г. был утвержден «Временный проект оценки качества образовательной деятельности на уровне бакалавриата в вузах», выработанный на основе объединения и оптимизации трех вышеуказанных программ. В этом проекте была дана классификация 9 типов вузов, в том числе классического, технического, педагогиче-

ского и т. д. В 2004 г. по этому проекту классификация вузов в Китае сократилась до 6 типов, а также обновилась система показателей оценки [13]. Показатели были систематизированы в 8 блоков: руководящие идеи (ориентация вуза и стратегия развития вуза); научно-преподавательский состав; образовательные условия; качество образовательных программ и реформы в процессе образования; управление образовательным процессом; образовательная атмосфера; образовательные результаты; специфика вуза. В октябре 2011 г. Министерство образования КНР приняло «Рекомендации по оценке качества образовательной деятельности на уровне бакалавриата», внедряя две различные программы оценки: программу «Удовлетворительная оценка» и программу «Проверочная оценка» [14]. Возможно, программы оценки и их разные требования к качеству бакалаврской подготовки привели к сложности формирования единой и системной концепции оценки деятельности вузов в Китае и к двойному стандарту в сфере обеспечения качества высшего образования страны.

Как правило, лицензирование образовательной деятельности вуза рассматривают как первую и важнейшую форму оценки деятельности вузов, но в Китае базовым документом по развертыванию этой работы стало «Временное положение о создании вузов» (1986). Лицензирование в Китае означает два направления деятельности: открытие высших учебных заведений и открытие специальностей подготовки. С точки зрения утверждения открытия вузов лицензирование, как базовый инструмент оценки, главным образом оценивает: качество образовательных программ, соотношение количества преподавателей и студентов, образовательные условия (учебные здания, ресурсы учебной литературы, общежитие и т. д.), финансовое обеспечение и др.

Мероприятия оценки, организуемые государственными органами власти, основываются на отчетах, самостоятельно составленных вузами по установленным органами власти требованиям. Поэтому в процессе участия в государственной оценке сформирован и другой инструмент оценки – самообследование. Самообследование вузов служит основой процедур внешней экспертизы, требует мобилизации всех сил и ресурсов вузов и активизации руководства и коллективов высшей школы для систематизации и оптимизации всех сторон своей деятельности [15; 16]. С 2012 г. отчет о самообследовании вузов должен содержать следующую информацию: общую характеристику бакалаврской работы, характеристику научно-преподавательского состава, образовательной деятельности и реформы обучения [17]. Полноценное самообследование вузов, как предварительный этап внешней оценки, может обеспечивать высокую степень достоверности результатов оценки и способствовать принятию правильных управленческих решений в стране. Внедрение самообследования вузов было нацелено и на преодоление исторически сложившейся проблемы по ограничению доступа к получению информации по оценке. Но вплоть до настоящего дня информационная открытость оказалась недостаточной [18].

В процессе развития системы оценки деятельности вузов в Китае также зафиксировано формирование независимой профессионально-общественной оценки деятельности вузов. Важнейшим способом и результатом профессионально-общественной оценки деятельности

вузов является рейтинг вузов [19]. Независимая оценка ранжирует вузы либо по комплексным критериям, соединяя образование, научное исследование и другие индикаторы, либо по специально выбранным критериям, например предметным. В области китайского образования рейтинг вузов, составленный независимыми общественными организациями, предназначен главным образом для абитуриентов и их родителей, оказывая им консультацию и помощь в выборе вуза [20]. Рейтинг вузов служит не столько исследованием оценки качества высшего образования, сколько одной из форм некоммерческих социальных обслуживаний, использующей установленные критерии оценки и определяющей позиции вузов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Определены существующие виды инструментов оценки деятельности вузов в Китае: государственная аккредитация, оценка аккредитованных специальностей подготовки, оценка образовательной деятельности по бакалаврской работе вузов, лицензирование, самообследование и независимая профессионально-общественная оценка.

Выявлены функции показателей инструментов оценки на конкретных примерах, их недостатки и процесс совершенствования для преодоления слабостей в отношении обеспечения качества образования.

Система оценки, находящаяся в постоянной перестройке, под влиянием китайских социальных и экономических условий и процесса модернизации высшего образования все больше приобретает государственно-общественный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день в Китае составлена стратегия создания системы оценки качества высшего образования с участием всех заинтересованных сторон. Представляется, что повышению эффективности системы оценки деятельности китайских вузов и обеспечению качества высшего образования содействуют следующие направления: создание периодического комплексного проекта оценки деятельности вузов на основе систематизации и интеграции разных механизмов государственной оценки; обновление набора показателей с целью всестороннего отражения деятельности вузов (особенно оценивается их международное сотрудничество); реализация принципа информационной открытости в процессе государственной оценки для обеспечения достоверности результатов оценок; принятие мер по содействию развитию независимой профессионально-общественной оценки и выработка методов использования результатов оценки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цзя Юнтан, Ло Хуагао. Историческое исследование по пути развития высшего образования в КНР с точки зрения теории позднего развития // Высшее образование. 2016. № 5. С. 1–12.
2. Чжоу Ляншу, Чжу Мэнгуан. Роль КПК в развитии вузов в 1978–1989 гг. // Исследование истории КПК и обучение. 2013. № 5. С. 21–29.
3. Чжан Сыву. Развитие китайского высшего образования: масштаб и качество // Вестник Сычуаньского

- педагогического университета. Серия: Социальные науки. 2006. № 1. С. 40–46.
4. Чэн Туншунь, Гао Фэй. Реформа системы государственной аккредитации вуза в современном Китае // Высшее образование в провинции Цзянсу. 2007. № 4. С. 80–83.
5. Се Гуйхуа. Государственная аккредитация вуза и подготовка магистрантов и докторантов после проведения политики реформ и открытости в Китае: историческое развитие и скачок // Исследование высшего образования в Китае. 2008. № 12. С. 6–10.
6. Ду Ин. Государственная аккредитация вуза в КНР: положение и реформа // Учёная степень и подготовка магистрантов и докторантов. 2008. № 8. С. 61–66.
7. Су Чжаобинь, Ли Тяньян. Обзор системы государственной аккредитации вуза в Китае // Подготовка магистрантов и докторантов. 2011. № 2. С. 11–14.
8. Ган Хуэй, Ло Юнь, Сунь Чжицян. Выбор стратегии совершенствования показателей оценки аккредитованных специальностей // Исследование высшего образования в Китае. 2011. № 24. С. 16–19.
9. Ван Дань, Ляо Хэн. Оценка образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке: состояние и перспектива // Экзамен. 2010. № 22. С. 195–196.
10. Ли Чжихун. Механизм оценки образовательной деятельности вузов по бакалаврской подготовке // Вестник Национальной академии образовательной администрации. 2005. № 8. С. 3–8.
11. Ву Дунфан, Сы Сяохун. Оценка образовательной деятельности по бакалаврской подготовке вузов: оценка и рефлексия // Вестник Шаньси педагогического университета. Серия. Философия и социальные науки. 2009. № 1. С. 122–128.
12. Шао Х., Попов Л.В. Оценка образовательной деятельности вузов КНР на уровне бакалавриата // Ломоносовские чтения: сборник статей и тезисов научной конференции. Вып. 13. М.: МАКС Пресс, 2015. С. 30–36.
13. Ло Дунхай. Инновационное развитие системы оценки вузовской бакалаврской подготовки // Оценка качества высшего образования в Китае. 2009. № 1. С. 53–56.
14. Лю Чжэньтянь. Комплексное конструирование и системные инновации оценки образовательной деятельности по бакалаврской подготовке в новом этапе // Высшее образование. 2012. № 3. С. 23–28.
15. Го Хуэй, Тан Вэйхуа, Лю Линь. Самообследование вузов и улучшение образовательного качества // Высшее техническое образование. 2012. № 3. С. 146–152.
16. Жуан Чжэньчжэн, Мэн Сянчэнь. Самообследование вузов в Китае: логика, проблемы и решение // Мэйтан Высшее образование. 2017. № 4. С. 11–15.
17. Чжан Хунли. Состояние реализации отчётности вузов по качеству бакалаврской подготовки в Китае // Исследование в области юридического образования. 2015. № 2. С. 306–319.
18. Чжан Чжиюнь. Проблемы оценки качества высшего образования // Сычуаньский университет искусств и наук. 2010. № 4. С. 107–110.
19. Попов Л.В., Шао Хайкунь. Оценка вузов КНР в национальных и международных рейтингах // Вестник

Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2015. № 2. С. 99–116.

20. Юй Сяобо, Лу Циюе, Ван Лэй. Независимая оценка качества вузов // Высшее образование. 2015. № 4. С. 33–38.
- REFERENCES**
1. Tszya Yuntan, Lo Khuatao. The historical investigation on the higher education development path of new China: analysis from theory of late development. *Vysshee obrazovanie*, 2016, no. 5, pp. 1–12.
 2. Chzhou Lyanshu, Chzhu Menguan. Role of CPC in higher education development during 1978–1989. *Issledovanie istorii KPK i obuchenie*, 2013, no. 5, pp. 21–29.
 3. Chzhan Syvu. China's higher education development: scale and quality. *Vestnik Sychuanskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Sotsialnye nauki*, 2006, no. 1, pp. 40–46.
 4. Chen Tunshun, Gao Fey. Reform of national accreditation system in modern China. *Vysshee obrazovanie v provintsii Tsyansu*, 2007, no. 4, pp. 80–83.
 5. Se Guykhua. National accreditation of the University and training of undergraduates and doctoral students after the policy of reform and openness in China: historical development and leap. *Issledovanie vysshego obrazovaniya v Kitae*, 2008, no. 12, pp. 6–10.
 6. Du In. National accreditation in China: status-quo and reform. *Uchenaya stepen i podgotovka magistrantov i doktorantov*, 2008, no. 8, pp. 61–66.
 7. Su Chzhaobin, Li Tyanyan. A review of China's assessment and accreditation system for academic degree programs. *Podgotovka magistrantov i doktorantov*, 2011, no. 2, pp. 11–14.
 8. Gan Khuey, Lo Yun, Sun Chzhitsyan. Strategic choice of perfection for indicators of accredited discipline. *Issledovanie vysshego obrazovaniya v Kitae*, 2011, no. 24, pp. 16–19.
 9. Van Dan, Lyao Khen. Assessment for activities of undergraduate education: status-quo and perspective. *Ekzamen*, 2010, no. 22, pp. 195–196.
 10. Li Chzhikhun. Mechanism of assessment for educational activities in undergraduate education. *Vestnik Natsionalnoy akademii obrazovatelnoy administratsii*, 2005, no. 8, pp. 3–8.
 11. Vu Dunfan, Sy Syaokhun. Assessment system of undergraduate education: review and retrospection. *Vestnik Shansi pedagogicheskogo universiteta. Seriya. Filosoфиya i sotsialnye nauki*, 2009, no. 1, pp. 122–128.
 12. Shao Kh., Popov L.V. Assessment of undergraduate educational activities in Chinese universities. *Lomonosovskie chteniya: sbornik statey i tezisov nauchnoy konferentsii*. Moscow, MAKS Press Publ., 2015. Vyp. 13, pp. 30–36.
 13. Lo Dunkhay. Innovational development of Assessment system for undergraduate education. *Otsenka kachestva vysshego obrazovaniya v Kitae*, 2009, no. 1, pp. 53–56.
 14. Lyu Chzhentyan. The overall design and system innovation of China's new round undergraduate teaching assessment. *Vysshee obrazovanie*, 2012, no. 3, pp. 23–28.
 15. Go Khuey, Tan Veykhua, Lyu Lin. Self-assessment and teaching quality improvement in universities. *Vysshee tekhnicheskoe obrazovanie*, 2012, no. 3, pp. 146–152.
 16. Zhuan Chzhenchzhen, Men Syanchen. The logic, problems and countermeasures of the self-evaluation system in China's universities. *Meytan Vysshee obrazovanie*, 2017, no. 4, pp. 11–15.
 17. Chan Khunli. Current status of reportorial system for undergraduate education. *Issledovanie v oblasti yuridicheskogo obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 306–319.
 18. Chan Chzhiyun. Problems with indicators of higher educational quality. *Sychuanskiy universitet iskusstv i nauk*, 2010, no. 4, pp. 107–110.
 19. Popov L.V., Shao Khaykun. Evaluation of Chinese universities in national and international rankings. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, no. 2, pp. 99–116.
 20. Yuy Syaobo, Lu Tsiyue, Van Ley. On the social evaluation of university. *Vysshee obrazovanie*, 2015, no. 4, pp. 33–38.

**THE DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ASSESSMENT
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS' ACTIVITY IN THE PRC**

© 2018

Shao Haikun, intern of Faculty of Educational Studies
Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

Keywords: PRC; assessment of higher education institutions' activity in the PRC; higher education system in the PRC; state accreditation of higher education institutions; educational activities licensing; self-assessment of higher education institutions.

Abstract: The relevance of the topic chosen for the research is primarily caused by the reforming and development of higher education system in the PRC as well as by the effort of the country to guarantee and improve the quality of higher education against the backdrop of its rapid development. After the end of the "Cultural Revolution" in China, great socio-political, economic and cultural changes require both the adequate transformation of higher education and the assessment of its quality. Until today, a complete uniform system for assessing the activities of higher education institutions to ensure and constantly improve the quality of higher education has not been formed in China. The paper summarizes the main reasons for the necessity of reforming the system of assessment of higher education institutions performance in new social conditions of China and describes the process of development and improvement of this system in the context of the development of higher education in China. The author analyzes the functions and technologies of various evaluation mechanisms in this system, such as accreditation, assessment of accredited specialties for training in higher education institutions, assessment of the universities' educational activity on baccalaureate, licensing, universities' self-assessment and independent professional public assessment. Using the specific examples, the author notes the process of implementation and optimization of the abovementioned evaluation tools, points out their functional and methodological weaknesses as well as the non-systemic and uncoordinated interaction. Based on the results of the work on the assessment of the universities' activity in China and considering the strategic priorities of the development of education in 2010–2020, the trends in the development of evaluation system of Chinese universities are shown to enhance the effectiveness of this system and to ensure the quality of higher education in the country.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРИЧИНЫ НЕУДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СУПРУГОВ БРАКОМ

© 2018

Г.А. Виноградова, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Н.Р. Никитина, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Т.С. Бобкова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и управление»
Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета, Сызрань (Россия)

Ключевые слова: конфликт; семья; удовлетворенность семейной жизнью; супружеские взаимоотношения; уровень конфликтности в семейных парах; активность супругов; пассивность супругов.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблем семейных конфликтов, а именно выявлению ряда причин, способствующих неудовлетворенности супругов отношениями в семье. На современном этапе социально-экономического развития России чрезвычайно важным является сохранение не только традиционных семейных ценностей, но и целостности семьи, которая является неотъемлемой частью мира человека, реагирующей на всевозможные изменения, происходящие в общественной жизни, экономике, политике и морально-нравственном состоянии общества. Авторами выделяются основные параметры прогностического характера, которые дают возможность обследовать семью и выстроить вектор для дальнейшего консультирования и коррекции семейных отношений: наиболее конфликтные сферы семейных отношений, степень согласия (несогласия) в ситуациях конфликта, уровень конфликтности в паре. Состояние современной семьи характеризуется трансформацией семейных ролей, что зачастую ведет к конфликтам. Особое внимание уделено проявлению согласия или несогласия в ситуациях семейного конфликта, характеризующих пассивность или активность полоролевого поведения супругов при выражении личного отношения к происходящему. По результатам проведенного исследования установлено, что семьи с разным уровнем конфликтности характеризуются противоречивыми сферами разногласий и ссор. В статье отмечены отличительные особенности конфликтогенных сфер супружеских отношений женщин и мужчин. Полученные данные констатируют некоторые причины неудовлетворительных супружеских отношений: финансовые разногласия; проявление ревности; доминирование одним из супругов; разногласия в сфере общения с родственниками и друзьями; неудовлетворенность потребности в положительных эмоциях, во взаимопомощи и сотрудничестве; различные потребности в проведении отдыха и досуга.

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время кардинального изменения экономических, политических и социальных условий вопросы стабилизации и укрепления семьи, семейных ценностей становятся особенно актуальными, поскольку они всегда были тесно связаны с общественно-экономической жизнью, и резкие изменения в социуме приводили к изменению взглядов на проблему распределения ролей в семье, эмоционального климата, взаимоотношений супругов, урегулированию конфликтных ситуаций, что в целом влияет на степень удовлетворенности браком. По мнению ученых, характеристиками нормальной семьи являются: функция доминирования и ответственности мужа; психологическая эмоциональная близость между супругами; ориентированность на рождение и воспитание детей; исключение супругами развода из способов решения проблем (Ю.Е. Алешина, Т.В. Андреева, В.Н. Дружинин и др.) [1–3]. Мы придерживаемся взгляда, что семья является общностью людей, занятых удовлетворением потребностей ее членов, которое необходимо для ее полноценного функционирования. В стандартных формах нынешнего мира именно семья является всеобъемлющим и всесторонним центром единства, где в ежедневном, приватном и неофициальном общении всех членов семьи в атмосфере добра и взаимопонимания защищает ее от нехватки персональных контактов и индивидуальных связей [4–6]. Условиями, влияющими на устойчивость семейных отношений, выступают: желания супругов удержать брак от разрушения; стремление к взаимодей-

ствию ради счастья в семье; борьба с пассивностью в семейных отношениях; взаимодействие на уровне личных и семейных интересов; способность объединять усилия в тяжелых ситуациях для их преодоления; внешняя привлекательность и антураж; создание внутреннего уютного доверительного семейного очага; психологическая совместимость. Доказано, что сохранение брака напрямую связано с удовлетворенностью своим супружеством [7; 8]. Однако возникающие конфликты постепенно разрушают некогда счастливые браки. Многие исследователи данной проблемы (Т.В. Андреева, Н.В. Малярова, В.А. Смехов, В.А. Сысенко, Э.Г. Эйдемиллер) придерживаются мнения, что негативными факторами, которые приводят к разрушению психологической и эмоциональной связи между супругами, выступают: отрицания любви как некой постоянной в браке [9]; эгоизм, недоверие, неуважение к партнеру; неправильные представления о счастливом, благополучном браке; отсутствие полового воспитания; неспособность чувствовать своего партнера; эгоистичное отношение к любви в целом; несовпадение желаний и интересов, а также потребностей супругов [10]; проблемы второго или последующих браков. Однако в современном обществе, в котором в снятом виде отражаются реалии социальной жизни, имеет место противоречие между необходимостью оказания психологической помощи по работе с неудовлетворительными супружескими отношениями и неготовностью некоторых супругов к работе с психологом; между необходимостью крепкой семьи и недостаточной информированностью супругов об особенностях

семейной жизни [11–13]. Все это актуализирует поиск способов предупреждения супружеских конфликтов, через выявление проблемных сфер в семейной жизни и изучение характера взаимодействия супругов, что позволит обоснованно подходить к выбору методов коррекции неудовлетворительных супружеских отношений в психологическом консультировании. Цель исследования – выявление ряда причин, способствующих неудовлетворительным отношениям в семье.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве инструментария была использована методика «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (авторы Ю.Е. Алешина и Л.Я. Гозман), которая дает возможность обследовать семью по ряду параметров: наиболее конфликтные сферы семейных отношений, степень согласия (несогласия) в ситуациях конфликта, уровень конфликтности в паре [14]. В работе применялся аппарат математического анализа для обоснования статистической достоверности данных (компьютерная программа SPSS.11.05 for Windows) – средние значения, критерий Спирмена. Исследование проводилось на базе центра «Современная диагностика» г. Сызрани. Выборка составила 30 супружеских пар. Каждая пара имеет от 1 до 3 детей, стаж супругов в браке составляет от 2 до 35 лет, возрастной диапазон супругов от 35 до 56 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Выделяют восемь сфер семейной жизни, в которых чаще всего происходят столкновения и которые являются причиной межличностных конфликтов супругов: проблемы отношений с родственниками и друзьями; вопросы, связанные с воспитанием детей; проявление супругами стремления к автономии; ситуации нарушения ролевых ожиданий; ситуации расхождения норм поведения; проявление доминирования супругами; проявление ревности супругами; расхождения в отношении к деньгам. Эти характеристики могут быть полезны как в исследованиях разных сторон супружеских взаимоотношений, так и при диагностике с целью дальнейшей коррекции. С помощью методики «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (авторы Ю.Е. Алешина и Л.Я. Гозман) первоначально нами был выявлен уровень конфликтности в семейных парах (рис. 1).

Из диаграммы видно, что большинство семейных пар имеют низкий уровень конфликтности (среднее значение от 0 до +2 баллов) и средний уровень конфликтности (среднее значение от +0,25 до +0,75 балла).

Данные семьи можно отнести к стабильным типам семей. Семейные разногласия решаются конструктивным путем, реакции в различных ситуациях конфликта носят позитивный характер, супруги идут на компромисс либо используют другие типы поведения в конфликте. Супружеские пары, которые относятся к проблемному типу семей, имеют уровень конфликтности выше среднего (среднее значение от –1 до –1,25 балла), характеризуются негативными реакциями в конфликтных ситуациях либо близкими к таковым, открыто, агрессивно не высказывают несогласие, но проявляют значительное недовольство, сохраняя его достаточное время. Семейные пары, относящиеся к нестабильному типу семей, имеют высокий уровень конфликтности (среднее значение от –1,5 до –2 баллов) и характеризуются резко отрицательными, категоричными позициями, поведенческими реакциями в ситуациях конфликта, иногда проявляя вербальную и невербальную агрессию внешне обвиняющего характера.

Согласно результатам данной методики, в большинстве случаев в стабильных типах семей разногласия и ссоры возникают: в вопросах проявления супругами стремления к автономии ($\rho=0,582$; $\rho=0,586$; $p\geq 0,01$); в проявлении доминирования одним супругом над другим ($\rho=0,580$; $\rho=0,583$; $p\geq 0,01$); в распределении материальных средств, т. е. в отношении денег; по вопросам общения с родственниками и друзьями ($\rho=0,587$; $\rho=0,589$; $p\geq 0,01$). В проблемных и нестабильных семьях с высоким уровнем конфликтности самыми конфликтными сферами являются: вопросы воспитания детей ($\rho=0,546$; $\rho=0,542$; $p\geq 0,01$); вопросы проявления ревности и знаков внимания другим мужчинам и женщинам ($\rho=0,518$; $\rho=0,522$; $p\geq 0,05 - p\leq 0,01$); разногласия и недовольства при расхождении норм поведения и нарушения ролевых ожиданий ($\rho=0,486$; $\rho=0,475$; $p\leq 0,05 - p\leq 0,01$) (рис. 2).

В стабильных семьях с нормальным уровнем конфликтности (низкий и средний) сферы расхождений, в которых возможны ситуации конфликта [18], имеют следующий рейтинговый ряд (рис. 3). В стабильных семьях с низким уровнем конфликтности самой проблемной, по мнению респондентов, считаются материальная сфера, распределение и трата денег членами семьи, а также проявление ревности супругами и знаков внимания другим ($\rho=0,586$; $\rho=0,589$; $p\geq 0,01$); ($\rho=0,580$; $\rho=0,583$; $p\geq 0,01$).

На диаграмме мы наблюдаем, что на втором месте расположилась сфера доминирования одним из супругов, что часто вызывает у мужа или жены проявление недовольства, порой выражающееся негативной реакцией в основном пассивного характера ($\rho=0,546$;

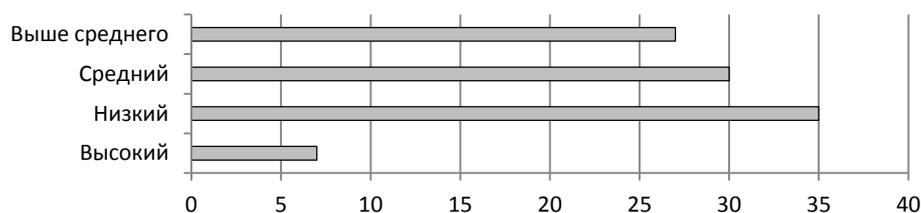


Рис. 1. Уровень конфликтности в семейной паре

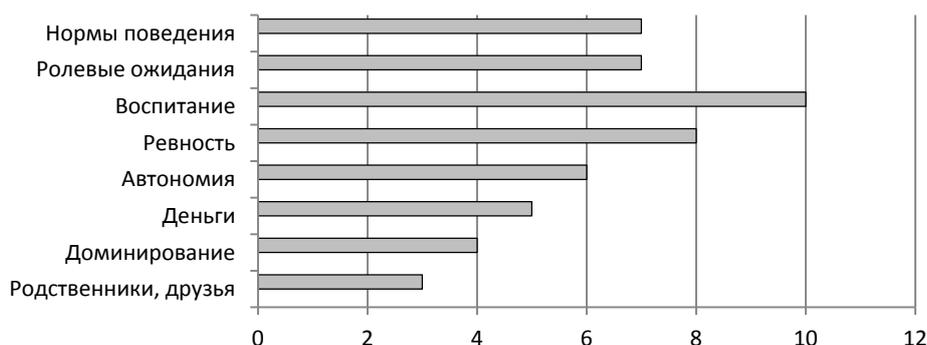


Рис. 2. Рейтинг сфер рассогласования в семьях с высоким уровнем конфликтности

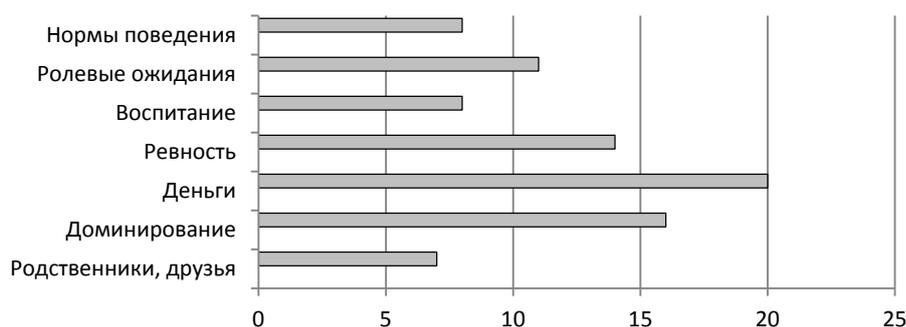


Рис. 3. Рейтинг сфер рассогласования в семьях с низким и средним уровнем конфликтности

$\rho=0,538$; $p \geq 0,01$), т. е. они не согласны с тем, что муж (жена) делает и говорит в данной ситуации, демонстрируя свое недовольство, при этом избегают открытого обсуждения конфликтной темы либо занимают нейтральную позицию, ждут дальнейшего развития событий. Тема, касающаяся нарушения ролевых ожиданий, не столь критична ($\rho=0,523$; $\rho=0,518$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). Данная сфера коррелирует с проявлением автономии одним из супругов. Вопросы воспитания детей, взаимоотношения с родственниками и друзьями являются самыми стабильными и отлаженными, лишь иногда возникают конфликтные ситуации ($\rho=0,441$; $\rho=0,438$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Согласно результатам данной методики, на первом месте конфликтных ситуаций в семьях со средним уровнем конфликтности стоит тема взаимоотношений с друзьями и родственниками ($\rho=0,580$; $\rho=0,583$; $p \geq 0,01$) и также рассогласование в отношении доминирования одним из супругов, в большей степени негативные реакции проявляют мужчины ($\rho=0,587$; $p \geq 0,01$).

На втором месте конфликтных тем стоит семейный бюджет, т. е. сфера денег и их распределение, а также ограничение автономии одного из супругов ($\rho=0,546$; $\rho=0,538$; $p \geq 0,01$). По мнению респондентов, конфликтными считаются вопросы проявления знаков внимания другим мужчинам и женщинам, что, соответственно, вызывает порыв ревности у второй половины ($\rho=0,526$; $\rho=0,528$; $p \geq 0,01$). Вопросы воспитания детей немаловажны для семейных пар ($\rho=0,523$; $\rho=0,518$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$), разногласия также происходят от того, что ро-

левые ожидания супругов не оправдываются ($\rho=0,521$; $\rho=0,519$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). Тема, затрагивающая общепринятые нормы поведения и общения, в данных семьях не вызывает недовольства ($\rho=0,441$; $\rho=0,438$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Проведя анализ анкет, можно сказать, что проявления недовольства в данной категории семей характерны как для женщин, так и для мужчин.

Далее мы проанализировали, какие сферы рассогласования являются общими для всех семей (рис. 4) и дифференцированно для мужчин и для женщин. Тема распределения семейного бюджета оказалась самой проблематичной ($\rho=0,524$; $p \geq 0,01$). Большинство супругов считают проявление ревности одной из причин возникновения конфликтов между ними, со стороны женщин в большей степени, чем со стороны мужчин ($\rho=0,526$; $p \geq 0,01$). На третьем месте по конфликтности находится сфера проявления доминирования одним из супругов ($\rho=0,523$; $p \geq 0,01$). Тема общения с родственниками и друзьями является не менее тревожной ($\rho=0,522$; $p \geq 0,01$).

Проблемы воспитания детей и нарушения автономии одним из супругов могут стать причиной семейных конфликтов ($\rho=0,519$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). Конфликтные ситуации также возникают при нарушении ролевых ожиданий ($\rho=0,441$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$) и при нарушении общепринятых норм поведения и общения со стороны супруга ($\rho=0,438$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Для женщин самой проблемной темой, вызывающей порой негативные реакции, является материальное обеспечение семьи, расходование денег ($\rho=0,521$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$), по сравнению

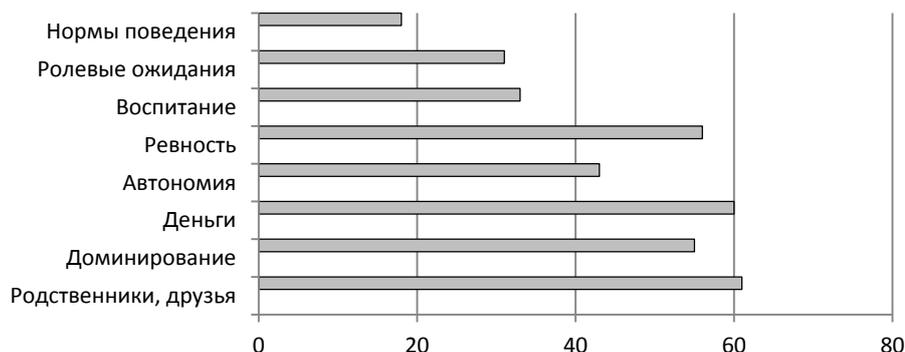


Рис. 4. Наиболее конфликтные сферы супружеских отношений

с мужчинами ($\rho=0,492$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Для мужчин на первом месте проблема личных взаимоотношений, оказание знаков внимания другим мужчинам его женой, вызывающее проявление ревности ($\rho=0,564$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$); для женщин эта тема не столь конфликтна ($\rho=0,472$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$), на 5 % уровне значимости. Доминирование в семейных отношениях волнует одинаково обоих супругов ($\rho=0,658$, $p \geq 0,01$; $\rho=0,564$, $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). Общение с друзьями для большинства мужчин ($\rho=0,658$, $p \geq 0,01$) стоит выше на ступень по сравнению с женщинами, для которых вопросы воспитания детей оказываются более важными ($\rho=0,562$, $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$).

По вопросам рассогласования норм поведения женщины проявляют больше неудовлетворенности по сравнению с мужчинами ($\rho=0,477$; $\rho=0,447$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Таким образом, можно выделить четыре сферы рассогласований в семейных парах: семейный бюджет, проявление ревности, доминирование одним из супругов, общение с родственниками и друзьями.

Данная методика позволяет выявить степень согласия или несогласия в ситуациях конфликта, подчеркивая пассивный или активный характер поведения супругов при семейных недоразумениях. Мужья ведут себя достаточно пассивно, т. е. не соглашаются с тем, что делает и говорит жена в конкретной ситуации, демонстрируя свое недовольство, но избегая открытого обсуждения темы, либо в целом согласны с тем, что делает и говорит супруга, но не считают необходимым открыто выражать свое отношение к происходящему, в первую очередь в вопросах воспитания детей, общения с родственниками и друзьями, а также проявления автономии от супруги в области развлечений и хобби. Различия статистически значимые, наиболее характерные для каждого из полов ($\rho=0,447$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$; $\rho=0,511$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). С увеличением разницы в возрасте между мужчинами и женщинами различия будут возрастать [3; 17]. Активную позицию в ситуациях конфликта занимают незначительное количество мужчин ($\rho=0,431$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$) [19], т. е. они стараются что-то предпринять, активно возражая и настаивая на своем, при этом категорически не соглашаясь с мнением и поведением супруги, либо, наоборот, полностью соглашаются с тем, что делает и говорит в данной ситуации жена, активно поддерживая и одобряя ее действия, а именно в вопросах, касающихся денежного распределения внутри семьи, доминирования в браке и рассогла-

совании норм поведения. Еще одна типичная ситуация, когда мужья ничего не предпринимают, не высказывают своего отношения, ждут дальнейшего развития событий, занимают нейтральную позицию в случаях, связанных с вопросами распределения денег в семье, ролевого доминирования и нарушения ролевых ожиданий. Коэффициент ранговой корреляции находится в зоне незначимости ($\rho=0,431$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$).

Относительно женской половины супружеских пар можно сказать, что женщины, так же как и мужчины, занимают разные позиции в конфликтных ситуациях. Женщины более категорично и активно выражают несогласие с тем, что делает и говорит муж в вопросах, касающихся распределения денег в семье, настаивая на своем, стараются занять доминирующую роль ($\rho=0,556$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$) [20]. В сфере нарушений общепринятых норм поведения большая часть женщин полностью согласна с тем, что делает и говорит муж в данной ситуации, они активно поддерживают и одобряют его действия ($\rho=0,464$; $p \geq 0,05 - p \leq 0,01$). Жены ведут себя достаточно пассивно, т. е. не соглашаются с тем, что делает и говорит муж в данной ситуации, демонстрируя свое недовольство, но избегая открытого обсуждения темы, либо в целом согласны с тем, что делает и говорит супруг, но не считают необходимым открыто выражать свое отношение к происходящему, в первую очередь в вопросах общения с родственниками и друзьями, проявления автономии от супруги в области развлечений и хобби. Коэффициент ранговой корреляции находится в зоне незначимости ($\rho=0,438$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$). Мужья напротив, ничего не предпринимают, не высказывают своего отношения, ждут дальнейшего развития событий, занимают нейтральную позицию в случаях, связанных с вопросами воспитания детей, нарушения ролевых ожиданий и проявления ревности ($\rho=0,435$; $p \leq 0,05 - p \leq 0,01$) [20].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Причинами неудовлетворительных супружеских отношений являются: финансовые разногласия супругов (вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого партнера в ее материальное обеспечение); проявление ревности; доминирование одним из супругов; разногласия по поводу общения с родственниками и друзьями; неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях

(отчуждение супругов, эмоциональная холодность); неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, потребности в сотрудничестве, связанной с разделением обязанностей в семье; различные потребности в проведении отдыха и досуга.

2. В семьях с низким и средним уровнем конфликтности разногласия и ссоры возникают: в вопросах проявления супругами стремления к автономии; в проявлении доминирования одним супругом над другим; в распределении материальных средств и по вопросам общения с родственниками и друзьями. В семьях с высоким уровнем конфликтности противоречивыми сферами являются: вопросы воспитания детей; проявления ревности; разногласия и недовольства при расхождении норм поведения и нарушения ролевых ожиданий.

3. Наиболее конфликтными сферами супружеских отношений для женщин являются материальное обеспечение семьи и расходование денег, воспитание детей; для мужчин – личные взаимоотношения и оказание знаков внимания противоположному полу, общение с родственниками и друзьями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. М.: Класс, 2005. 204 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Деловая книга, 2008. 208 с.
4. Виноградова Г.А., Бобкова Т.С. Роль приемной семьи в процессе становления полового самосознания подростков // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 2. С. 228–244.
5. Бобкова Т.С., Виноградова Г.А. Семья как условие адекватной половой идентификации подростков // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2010. Вып. 2. С. 3–8.
6. Виноградова Г.А., Бобкова Т.С. Особенности половой идентификации подростков с разной социальной ситуацией развития // Высшее гуманитарное образование 21 века: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. Самара: ПГСГА, 2010. С. 17–26.
7. Ильин Е.П. Психология любви. СПб.: Питер, 2015. 336 с.
8. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совпадения с ними. СПб.: Речь, 2005. 240 с.
9. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2002. 656 с.
10. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию. М.: Ось-89, 2003. 272 с.
11. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2006. 320 с.
12. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии / под ред. М.К. Тутушкина. 3-е изд. СПб.: Дидактика Плюс, 2011. 274 с.
13. Аксенова Л.В. Семейная энциклопедия. Психологические тесты. 400. Донецк: Кредо, 2007. 526 с.
14. Голод С.И. Личная жизнь: любовь, отношения полов. Л.: Знание, 1990. 218 с.
15. Мартынова Е.В. Индивидуальное психологическое консультирование: теория, практика, обучение. М.: Генезис, 2015. 384 с.
16. Галустова О.В. Психологическое консультирование. М.: Приор-издат, 2016. 118 с.
17. Варга А.Я. Системная психотерапия супружеских пар. М.: Когито-Центр, 2012. 312 с.
18. Виноградова Г.А. Субъективное благополучие и развитие адаптационных способностей взрослых людей в условиях социально-экономического кризиса // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. 2016. № 2. С. 83–86.
19. Ивлева В.В. Психология семейных отношений. М.: Современная школа, 2009. 352 с.
20. Ермолаева Т.В. Три главных условия счастливой семьи // Психолого-педагогический журнал. 2008. № 1. С. 33–41.

REFERENCES

1. Andreeva T.V. *Psikhologiya sovremennoy semi* [The psychology of the modern family]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2005. 436 p.
2. Aleshina Yu.E. *Individualnoe i semeynoe psikhologicheskoe konsultirovanie* [Individual and family psychological counseling]. 2nd ed. Moscow, Klass Publ., 2005. 204 p.
3. Druzhinin V.N. *Psikhologiya semi* [Psychology of Family]. 3rd ed., ispr. i dop. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2008. 208 p.
4. Vinogradova G.A., Bobkova T.S. The meaning of the foster home for teen-agers sexual identity development. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2010, no. 2, pp. 228–244.
5. Bobkova T.S., Vinogradova G.A. A family as a condition for adequate gender identification of teenagers. *Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii*, 2010, vyp. 2, pp. 3–8.
6. Vinogradova G.A., Bobkova T.S. Special aspects of gender identification of teenagers with various social situation of development. *Vyshee gumanitarnoe obrazovanie 21 veka: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Samara, PGSGA Publ., 2010, pp. 17–26.
7. Ilin E.P. *Psikhologiya lyubvi* [Psychology of love]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2015. 336 p.
8. Kryukova T.L. *Psikhologiya semi: zhiznennye trudnosti i sovpadeniya s nimi* [Family life: life's difficulties and a condominium with them]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2005. 240 p.
9. Eydemiller E., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya semi* [Family psychology and psychotherapy]. 3rd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 656 p.
10. Shneyder L.B. *Posobie po psikhologicheskomu konsultirovaniyu* [Guidebook on psychological counseling]. Moscow, Os'-89 Publ., 2003. 272 p.
11. Karabanova O.A. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy i osnovy semeynogo konsultirovaniya* [Psychology of family relations and the basis of family counseling]. Moscow, Gardariki Publ., 2006. 320 p.
12. Tutushkin M.K., ed. *Psikhologicheskaya pomoshch i konsultirovanie v prakticheskoy psikhologii* [Psychological support and counseling in practical psychology].

- Sankt Petersburg, Didaktika Plyus Publ., 2011. 274 p.
13. Aksenova L.V. *Semeynaya entsiklopediya. Psikhologicheskie testy. 400* [Family encyclopedia. Psychological tests. 400]. Donetsk, Kredo Publ., 2007. 526 p.
14. Golod S.I. *Lichnaya zhizn: lyubov, otnosheniya polov* [Private life: love, relations between sexes]. Leningrad, Znanie Publ., 1990. 218 p.
15. Martynova E.V. *Individualnoe psikhologicheskoe konsultirovanie: teoriya, praktika, obuchenie* [Individual psychological counseling: theory, practice, training]. Moscow, Genezis Publ., 2015. 384 p.
16. Galustova O.V. *Psikhologicheskoe konsultirovanie* [Psychological counseling]. Moscow, Prior-izdat Publ., 2016. 118 p.
17. Varga A.Ya. *Sistemnaya psikhoterapiya supruzheskikh par* [Systemic therapy of married couples]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2012. 312 p.
18. Vinogradova G.A. Subjective well-being and development of adaptive abilities of adults in terms of socio-economic crisis. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filosofiya*, 2016, no. 2, pp. 83–86.
19. Ivleva V.V. *Psikhologiya semeynykh otnosheniy* [Psychology of family relations]. Moscow, Sovremennaya shkola Publ., 2009. 352 p.
20. Ermolaeva T.V. Three main conditions for happy family. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal*, 2008, no. 1, pp. 33–41.

THE CAUSES OF UNSATISFACTION OF MARRIED COUPLES WITH MARRIAGE

© 2018

G.A. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
professor of Chair “Theoretical and applied psychology”

N.R. Nikitina, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

T.S. Bobkova, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Economics and management”
Syzran branch of Samara State University of Economics, Syzran (Russia)

Keywords: conflict; family; satisfaction with married life; matrimonial relationship; conflict intensity within married couples; activity of married partners; passivity of married partners.

Abstract: The paper covers the consideration of the issues of family conflicts such as the identification of a number of reasons causing the dissatisfaction of married couples with family relations. At the current stage of social and economic development of Russia, it is very important to save both the traditional family values and family integrity that is the essential part of a human world responding to various changes taking place within the social life, economy, politics, and moral state of the society. The authors specify basic predictive parameters, which give the ability to examine a family and build the vector for further counseling and family relations correction: the most conflictive spheres of family relations, the degree of agreement (disagreement) in conflict situations, conflict intensity in a couple. The state of a modern family is characterized by the transformation of family roles, which often leads to the conflicts. The authors pay special attention to the manifestation of agreement or disagreement in the situations of family conflict characterizing the passivity or activity of gender-role behavior of married partners when expressing personal attitude to the circumstances. Using the results of the study, it is determined that families with different conflict intensity are characterized by the contradictory areas of disagreement and disputes. The paper specifies the distinctive features of conflictogenic areas of the matrimonial relationship between men and women. The obtained data identify some reasons of poor matrimonial relationship: financial disagreements; jealousy manifestation; domination of one of the married partners; disagreements in the sphere of communication with relatives and friends; dissatisfaction of need for positive emotions, mutual assistance, and cooperation; various needs for recreation and leisure.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПСИХОЛОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

© 2018

Г.А. Виноградова, доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
М.В. Овникян, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: профессиональная идентичность; профессиональное самоопределение; профессиональное развитие.

Аннотация: Проблема исследования актуальна тем, что в профессиональной идентичности отражается целостное представление человека о своей принадлежности к профессиональной группе или общности. Отметим, что данное представление, в частности, сопровождается конкретными ценностями, мотивацией и, самое главное, принятием или непринятием своей профессии. Профессиональная идентичность трактуется как профессиональное развитие, образующееся на высоком уровне овладения профессией и являющееся одним из фундаментальных механизмов развития личности. Таким образом, изучение профессиональной идентичности у студентов-психологов и выпускников-психологов позволит решить профессиональные проблемы, связанные с осуществлением практической деятельности.

В статье рассматриваются различия в содержании профессиональной идентичности между группами студентов-психологов и выпускников-психологов. Проанализирована профессиональная идентичность и оценка результативности жизни или удовлетворенность самореализацией, а также позиция отношения испытуемых к приобретаемой или уже приобретенной профессии, согласно предположению о значимых различиях в содержании профессиональной идентичности между группами студентов-психологов и выпускников-психологов. Исследованы особенности и характеристика профессиональной идентичности у испытуемых, а также реальный и идеальный профессиональный «Я-образ».

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что существуют значимые различия в содержании профессиональной идентичности между группами студентов-психологов и выпускников-психологов. Исследование позволило установить позицию отношения испытуемых к приобретенной профессии, а также особенности профессиональной идентичности на разных этапах профессионального становления личности. Доказано, что у выпускников-психологов преобладает позиция активного отношения к приобретенной профессии.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема профессиональной идентичности в настоящее время изучается в рамках таких наук, как психология и социология. Идентичность является комплексным психологическим понятием, включающим в себя совокупность знаний о себе. Совокупность определяется как единство чувств и поведения, а также всех человеческих свойств в уникальной структуре, которые способны к адаптации и, наоборот, к изменению своих ориентиров под влиянием меняющихся условий среды [1].

Профессиональная же идентичность относится к тем понятиям, которые отражают целостное представление человека о своем месте в профессиональной группе. Однако это не единственное определение. В настоящее время существует множество подходов к пониманию этого феномена и определению его [2]. В отечественной психологии наиболее точную трактовку профессиональной идентичности дает Е.П. Ермолаева. По ее определению идентичность является продуктом продолжительного личностного и профессионального развития, образующимся на достаточно высоком уровне овладения человеком своей профессией с учетом процесса формирования реального и идеального профессионального представления человека о себе [3].

В зарубежных теориях в определении профессионального развития делается упор на понятие «Я-концепции». В ее содержании выделяются такие характеристики, как компетентность, эффективность и влияние, то есть чувство власти над окружающей

действительностью, которое обеспечивает человеку психологическую стабильность. Иначе говоря, за счет сильного ощущения «Я» у человека появляется возможность осуществить контроль над отношениями и ситуациями [4].

Значимыми в становлении профессиональной идентичности являются субъективные ожидания и возможные социальные перспективы, кроме того, признание со стороны окружающих субъекта профессионалом способствует утверждению профессиональной идентичности [5]. Профессия дает содержательную характеристику профессиональной идентичности, тем самым обеспечивая «структуру» профессиональной деятельности [6; 7]. Здесь мы говорим о «диапазоне приемов и методов в пределах выполняемой и осваиваемой деятельности». С одной стороны, увеличивается внутренняя работа по поиску данных ресурсов, а с другой стороны, возрастает роль других людей, которые бы замечали и признавали эти ресурсы [8; 9].

Также важную роль в становлении профессиональной идентичности играет профессиональное самоопределение. Более того, профессиональная идентичность является положительным результатом профессионального самоопределения личности [10]. О понятии профессионального самоопределения в своих исследованиях говорит Е.А. Климов: «...Профессиональное самоопределение – это массивный процесс, который имеет свое развитие. Данное развитие характеризуется такими показателями, как профессиональная направленность

и профессиональное самосознание. Исследуя профессиональное самоопределение, как деятельность, которая принимает тот или иной смысл, зависящий от степени развития человека как субъекта труда...» [11].

В итоге профессиональная идентичность формируется за счет искусного овладения профессией и личностной зрелости. А цепь зрелых возрастов, как принято считать, начинается со студенческого возраста [12]. На данном этапе очень важно сделать правильный выбор, чтобы в дальнейшем не возникло противоречий в становлении профессионала и принятии профессии как своего призвания. Здесь мы возвращаемся к «Я-концепции», которая дает студенту возможность делать осознанные шаги в профессиональном развитии [13–15]. При помощи внешних и внутренних составляющих каждый человек проходит через этапы профессионализации, и результатом данного пути является реализация потенциала и формирование профессиональной идентичности [16–18]. Трудности, которые переживаются студентами в этом процессе, оказывают существенное влияние на осознание себя как личности и профессионала [19].

Цель работы – исследование особенностей профессиональной идентичности у студентов-психологов и выпускников-психологов, определяющихся представлением о себе как о профессионале.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка исследования представлена 60 респондентами (30 студентов-психологов и 30 выпускников-психологов). Это студенты 4-го курса и магистранты 1-го курса в возрасте от 18 до 25 лет, обучающиеся по специальности «Психология» в Тольяттинском государственном университете. Выпускники-психологи в возрасте от 28 до 30 лет являются сотрудниками ГБОУ «Психолого-педагогический центр» г. о. Тольятти и ООО ЦСА «Надежда» г. о. Тольятти.

МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для подтверждения или опровержения предположения о том, что существуют значимые различия в содержании профессиональной идентичности между груп-

пами студентов-психологов и выпускников-психологов, мы провели диагностику особенностей профессиональной идентичности и оценку результативности жизни или удовлетворенность самореализацией, а также выяснили позицию отношения испытуемых к приобретаемой или уже приобретенной профессии. Диагностика проводилась между двумя группами респондентов. Первая группа состоит из 30 респондентов – это студенты-психологи (далее – студенты). Вторая группа состоит из 30 респондентов – это выпускники-психологи (далее – психологи). Вторая группа является контрольной, так как по результатам исследования в этой группе подтверждается или опровергается предположение. Результаты исследования были проанализированы с помощью сравнительного анализа и методов математической статистики.

Для проведения исследования были использованы:

– «Опросник профессиональной идентичности» [20]. Опросник представлен четырьмя шкалами, которые в совокупности дают девять типов описания профессиональной идентичности;

– «Тест смысловых ориентаций (СЖО Д.А. Леонтьева)» [20]. Показатели теста включают в себя общий показатель осмысленности жизни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На рис. 1 представлены результаты исследования по методике изучения профессиональной идентичности.

Охарактеризуем типы позиций отношения к профессии.

Тип 1. Данный тип характеризует пассивную позицию, которая сопровождается отрицательными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 2. Данный тип характеризует пассивную позицию, которая сопровождается нейтральными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 3. Говоря о третьем типе, мы имеем в виду пассивную позицию, которая сопровождается положительными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 4. Четвертый тип характеризует средневывраженную активную позицию, которая сопровождается отрицательными эмоциями к выбранной профессии.

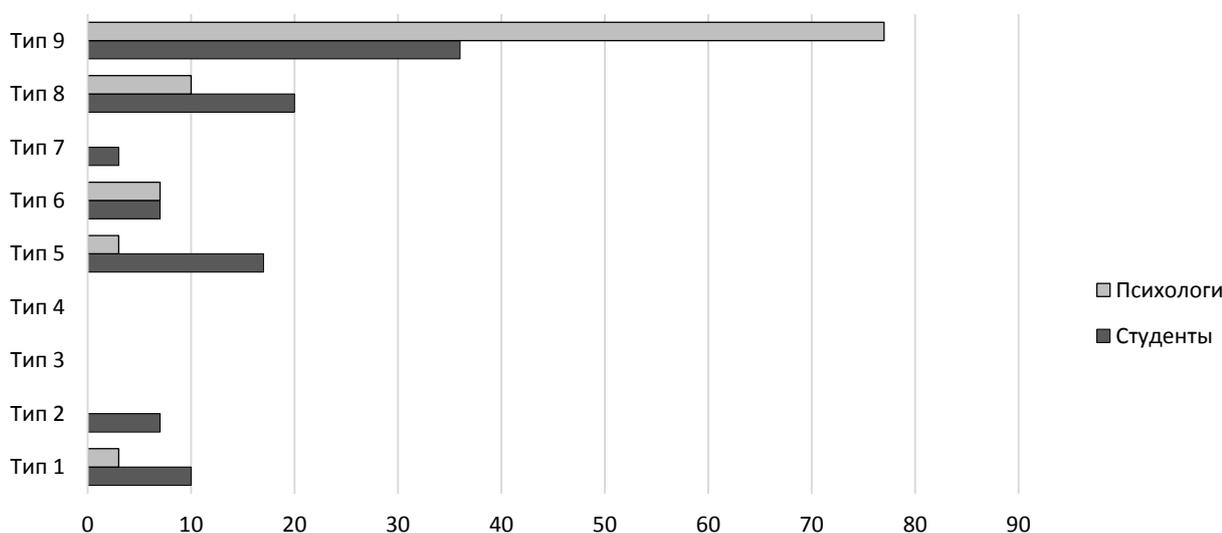


Рис. 1. Результаты тестирования профессиональной идентичности у студентов и выпускников

Тип 5. Данный тип характеризует средневыраженную активную позицию, которая сопровождается нейтральными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 6. Данный тип характеризует средневыраженную активную позицию, которая сопровождается положительными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 7. Седьмой тип можно характеризовать как активную позицию, которая сопровождается негативными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 8. Данный тип характеризует активную позицию, которая сопровождается нейтральными эмоциями к выбранной профессии.

Тип 9. Данный тип характеризует активную позицию, которая сопровождается положительными эмоциями к выбранной профессии.

По данным гистограммы мы видим, что в группах респондентов преобладает тип 9, у психологов результаты составляют 77 %, а у студентов 36 %, процентное соотношение позволяет нам говорить о значимых различиях в содержании профессиональной идентичности между группами респондентов. Следует отметить, что среди студентов варьирует в пределах 10 % пассивное отношение и отрицательные эмоции относительно приобретаемой профессии. У психологов пассивное отношение и отрицательные эмоции относительно приобретаемой профессии составляет 3 %. Среди респондентов есть и те, у которых при активном отношении к профессии преобладают нейтральные эмоции. У студентов активная позиция, сопровождающаяся нейтральными эмоциями к выбранной профессии, составляет 20 %, а у психологов 10 %.

В таблице 1 представлены результаты сравнительного анализа представленности типов профессиональной идентичности студентов и психологов по первой методике с помощью критерия углового преобразования Фишера. Расчет производился в программе SPSS.21. Статистический анализ показал, что преобладающим типом профессиональной идентичности среди студентов и психологов является тип 9. Однако среди практикующих психологов он встречается практически в два раза чаще, чем среди студентов (на уровне значимости 0,01).

Среди студентов в два раза чаще, чем среди психологов, встречается восьмой тип профессиональной идентичности (на уровне значимости 0,05). У них нейтральное эмоциональное отношение к выбранной про-

фессии, однако сохраняется активная позиция в сфере своей учебно-профессиональной деятельности.

Для студентов в большей степени, чем для психологов, свойственен пятый тип профессиональной идентичности, характеризующийся эмоционально нейтральным отношением к профессии, они не проявляют ярко выраженных склонностей к своей учебно-профессиональной деятельности. Именно для студентов преимущественно свойственно ситуативное отношение к профессии (на уровне значимости 0,01).

Среди студентов гораздо чаще, чем среди практикующих профессионалов, встречаются представители первого типа профессиональной идентичности (на уровне значимости 0,05). Именно студентам свойственна пассивная учебно-профессиональная позиция, они гораздо чаще испытывают отрицательные эмоции по отношению к выбранной профессии, разочарованы в ней.

В целом, анализируя результаты сравнительного анализа представленности типов профессиональной идентичности среди студентов и психологов, нельзя не отметить явный разброс в представленности типов у студентов. На наш взгляд, это связано с тем, что студенты еще находятся в процессе формирования профессиональной идентичности, многие из них переживают профессиональные кризисы, связанные с более близким знакомством с выбранной профессией, отсюда и возможные как равнодушное, так и ярко негативное отношение к психологии.

Подведем итог по методике. Итак, судя по представленным результатам, мы можем говорить о том, что профессиональная идентичность у психологов ярко выражена и сопровождается удовлетворением потребностей и запросов относительно профессии психолога. Профессия психолога для них является призванием. Что касается студентов, то они за счет целеустремленности готовы работать психологами, для них это бесценный опыт в практической психологии, но у студентов выраженные особенности и склонности по показателям варьируют на среднем уровне, соответственно, можно говорить о том, что студенты по-разному относятся к учебно-профессиональной деятельности. А это значит, что четкая позиция в отношении к приобретаемой профессии не выявлена. Результаты тестирования осмысленности жизни у студентов и психологов представлены на рис. 2.

Таблица 1. Сравнительный анализ представленности типов профессиональной идентичности студентов и психологов

Тип профессиональной идентичности	% студ.	% психол.	$\Phi^*_{\text{эм}}$	Статистические данные
Тип 1	10	3	2,093	0,05
Тип 2	7	0	3,345	0,01
Тип 3	0	0	—	—
Тип 4	0	0	—	—
Тип 5	17	3	3,550	0,01
Тип 6	7	7	0	Нет значимых различий
Тип 7	3	0	2,015	0,05
Тип 8	20	10	2,001	0,05
Тип 9	36	77	6,039	0,01

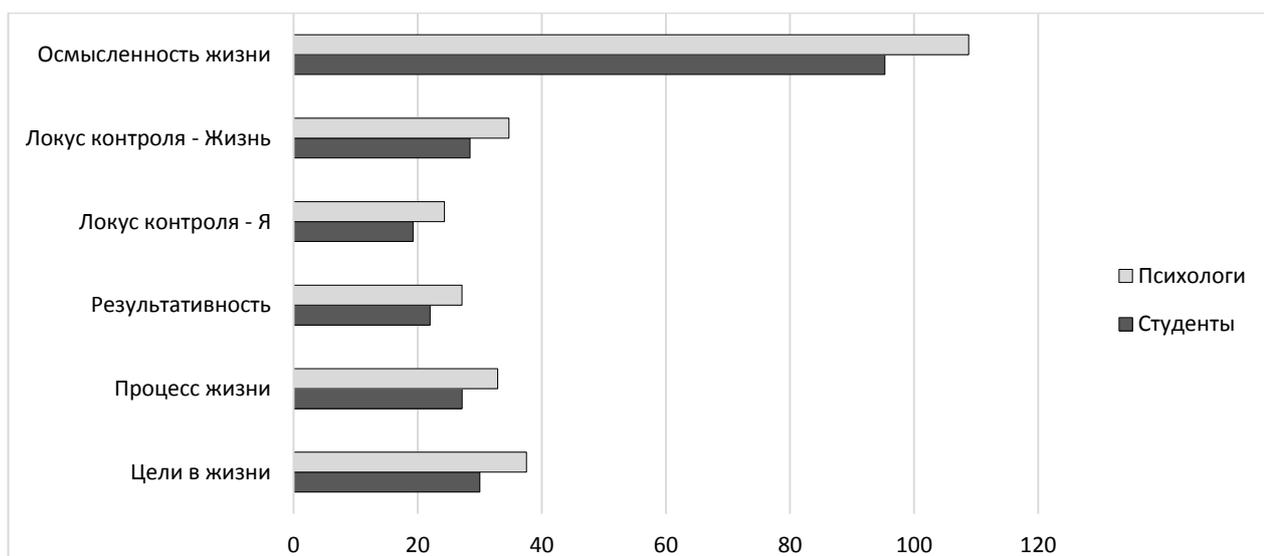


Рис. 2. Результаты тестирования осмысленности жизни у студентов и психологов

Основываясь на данных рис. 2, рассмотрим подробнее результаты тестирования по шкалам.

1. «Цели в жизни». У студентов высокий уровень составляет 23 % (7 человек), а у психологов 83 % (25 человек). Характеризует испытуемых как целеустремленных, чья жизнь является осмысленной и наполненной. Средний уровень по данной шкале у студентов составляет 53 % (16 человек), а у психологов 13 % (4 человека). Это говорит об умеренном отношении к собственной жизни и умении ставить цели. Низкий уровень по данной шкале у студентов составляет 23 % (7 человек), а у психологов 3 % (1 человек).

2. «Процесс жизни». Высокий уровень у студентов составляет 17 % (5 человек), а у психологов 53 % (16 человек). Высокие баллы по данной шкале характеризуют испытуемых как людей, живущих настоящим, и их смысл жизни заключается в том, чтобы жить. Средний уровень по данной шкале у студентов составляет 57 % (17 человек), а у психологов 40 % (12 человек). Это говорит о надлежащем восприятии испытуемыми процесса своей жизни. Низкий уровень по данной шкале у студентов составляет 27 % (8 человек), а у психологов 7 % (2 человека). Низкие баллы по данной шкале характеризуют у студентов признаки неудовлетворенности своей жизнью сейчас. Но следует учесть, что опора на прошлое и направленность в будущее могут дать им полноценность жизни.

3. «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией». Высокий уровень результативности жизни у студентов составляет 3 % (1 человек), а психологов 40 % (12 человек). Высокие баллы характеризуют наличие у студента опоры на прошлое, которое способно придать смысл оставшейся части их жизни. Проще говоря, студент принимает свое прошлое и использует его как положительный опыт в настоящем и в будущем. Средний уровень у студентов составляет 83 % (25 человек), а у психологов 57 % (17 человек), что говорит о положительной оценке студентами пройденного отрезка жизни. Низкий уровень по данной шкале у студентов составляет 13 % (4 человека), а у психологов 3 % (1 человек). Низкие баллы по данной шкале харак-

теризуют у респондентов неудовлетворенность той частью жизни, которая уже прожита.

4. «Локус контроля – Я». Высокий уровень у студентов составляет 36 % (11 человек), а у психологов 73 % (22 человека). Высокие баллы по данной шкале характеризуют испытуемых как людей, обладающих достаточной свободой выбора, чтобы принимать решения, и убежденностью в том, что им дано умение руководить своей жизнью. Жизнь данных респондентов построена в соответствии с их целями и задачами. Средний уровень у студентов составляет 47 % (14 человек), а у психологов 23 % (7 человек), что говорит об умении контролировать процессы собственной жизни, но не в полной мере. Низкий уровень у студентов составляет 17 % (5 человек), а у психологов 3 % (1 человек). Низкие баллы по данной шкале характеризуют у студентов неверие в собственные силы и неумение контролировать события и возникшие ситуации в своей жизни.

5. «Локус контроля – жизнь или управляемость жизни». Высокий уровень у студентов составляет 20 % (6 человек), а у психологов 60 % (18 человек). Высокий уровень характеризует у студентов убеждение в том, что им дано руководить своей жизнью, а также принимать независимо ни от кого решения и реализовывать их в жизнь. Респонденты убеждены в том, что их жизнь подчинена сознательному контролю. Средний уровень у студентов составляет 60 % (18 человек), а у психологов 37 % (11 человек). Особенности контроля меняются под влиянием определенных ситуаций, то есть является ли ситуация для студента простой или сложной. Соответственно и ответственность за действия тоже зависит от конкретной ситуации. Низкий уровень по данной шкале у студентов составляет 20 % (6 человек), а у психологов составляет 3 % (1 человек). Низкие баллы по данной шкале характеризуют у студентов уверенность в том, что их жизнь не подчинена сознательному контролю, что свобода выбора лишь видимость и их судьба уже predetermined, соответственно думать о будущем и строить планы бессмысленно.

Рассмотрим сравнительный анализ по методике осмысленности жизни. В таблице 2 представлены результаты

Таблица 2. Сравнительный анализ уровня выраженности осмысленности жизни у студентов и психологов

Показатель	Среднее значение (студенты)	Среднее значение (психологи)	t-эмпирическое	Уровень значимости
Общий показатель осмысленности жизни	95,36667	108,8667	2,3	0,05
Цели в жизни	30,00000	37,53333	4,6	0,01
Процесс жизни	27,16667	32,90000	3,4	0,01
Результативность жизни	22,03333	27,13333	4,6	0,01
Локус контроля – Я	19,26667	24,30000	4,4	0,01
Локус контроля – жизнь	28,43333	34,70000	4,1	0,01

сравнительного анализа смысложизненных ориентаций студентов и психологов с помощью параметрического *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок. Расчет производился в программе SPSS.21.

Анализируя результаты статистического анализа осмысленности жизни по методике СЖО Д.А. Леонтьева у студентов и психологов, мы можем отметить, что психологи, в сравнении со студентами, характеризуются большей целеустремленностью, у них имеются цели, придающие жизни наполненность, смысл и временную перспективу (на уровне значимости 0,01).

Психологи, в отличие от студентов, считают свою жизнь более эмоционально насыщенной, они удовлетворены ею, считают интересной, осмысленной, наполненной (на уровне значимости 0,01).

Наряду с этим, психологи удовлетворены результатами жизни, своей самореализацией, положительно оценивают прожитый отрезок жизни, считая его продуктивным, осмысленным и имеющим свои результаты и плоды (на уровне значимости 0,01).

Также психологи, в сравнении со студентами, стремятся строить собственную жизнь в соответствии со своими личными представлениями, обладают достаточной силой воли, стараются контролировать различные ситуации в своей жизни (на уровне значимости 0,01), их можно назвать «руководителями своей жизнью», им свойственно принимать независимые решения, реализовывать их в жизни ни на кого не оглядываясь, они стремятся контролировать каждый аспект собственной жизни, тогда как студентам свойственны частые тревоги и сомнения при принятии решений, стремление пускаться на «самотек» многие сферы жизни (на уровне значимости 0,01).

В целом мы можем отметить, что сравнительный анализ позволил выявить значимые различия в осмысленности жизни у студентов и психологов (на уровне значимости 0,05).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Существуют значимые различия в содержании профессиональной идентичности между группами студентов-психологов и выпускников-психологов. Причем осмысленность жизни здесь играет важную роль, так как целеустремленность, контроль над жизненными ситуациями, «локус контроля – Я» являются основой для успешной реализации профессиональной деятельности. Показатели выпускников-психологов по методикам значительно превышают показатели студентов-психологов, что свидетельствует о сформированной профессиональной идентичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 2014. 661 с.
2. Виноградов А.Н. Особенности личностной идентичности студентов-дизайнеров на разных этапах обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 2. С. 26–33.
3. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
4. Бандура А. Социально-познавательная теория идентифицирующих процессов // Справочник по теории и исследованию социализации / Д.А. Гослин. Чикаго: Rand McNally, 2005. С. 203–212.
5. Романова Е.В., Власова Э.И. Критерии выбора профессии и учебного заведения абитуриентами и студентами строительного ВУЗа // Психология, социология и педагогика. 2014. № 7. С. 61–64.
6. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Деловая книга, 2012. 248 с.
7. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. 2-е изд., испр. и доп. М.: Пед. о-во России, 2001. 120 с.
8. Павлова О.Н. Идентичность: история формирования взглядов и её структурные особенности. М.: Институт Психоанализа, 2001. 124 с.
9. Арон И.С. Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2013. № 3. С. 20–27.
10. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Академия, 2013. 350 с.
11. Овникян М.В. Профессиональная идентичность как психологическая проблема // Организация в социально-экономических условиях: психологическая теория и практика: сборник материалов Региональной научно-практической конференции с международным участием. Тольятти: ТГУ, 2016. С. 139–144.
12. Лигачева Т.А. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов: к обоснованию проблемы исследования // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 11. С. 716–720.
13. Поварёнков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности субъекта труда // Кризис идентичности и проблемы становления

- гражданского общества: сборник научных трудов. Ярославль: ЯГПУ, 2014. С. 154–163.
14. Шнейдер Л.В. Профессиональная идентичность. М.: МОСУ, 2001. 256 с.
 15. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. М.: Владос-пресс, 2013. 384 с.
 16. Долматова С.В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта. М.: Норма, 2014. 385 с.
 17. Зеер Э.Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Воронеж: МОДЭК, 2008. 256 с.
 18. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности. Ярославль: ДИА-Пресс, 2001. С. 104–128.
 19. Виноградов А.Н., Виноградова Г.А. Развитие сознания как фактор формирования личностной идентичности студентов // Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты: сборник Международной научной конференции. Самара: ПГСГА, 2015. С. 298–300.
 20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
- REFERENCES**
1. Golovin S.Yu. *Slovar prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of the practical psychologist]. Minsk, Kharvest Publ., 2014. 661 p.
 2. Vinogradov A.N. Characteristics of the personal identity of design students at different stages of training in high school. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 26–33.
 3. Ermolaeva E.P. Professional marginalism: conception and reality. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 4, pp. 51–59.
 4. Bandura A. Social-cognitive theory of identifying processes. *Spravochnik po teorii i issledovaniyu sotsializatsii*. Chikago, Rand McNally Publ., 2005, pp. 203–212.
 5. Romanova E.V., Vlasova E.I. Selection criteria for profession and educational institutions made by entrants and students of the university of civil engineering. *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika*, 2014, no. 7, pp. 61–64.
 6. Zeer E.F. *Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti* [The vocational and educational space of the individual]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2012. 248 p.
 7. Matros D.Sh., Polev D.M., Melnikova N.N. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya na osnove novykh informatsionnykh tekhnologiy i obrazovatel'nogo monitoringa* [Education quality management on the basis of new information technologies and educational monitoring]. 2nd ed. ispr. i dop. Moscow, Ped. o-vo Rossii Publ., 2001. 120 p.
 8. Pavlova O.N. *Identichnost: istoriya formirovaniya vzglyadov i ee strukturnye osobennosti* [Identity: history of the formation of views and its structural features]. Moscow, Institut Psikhoanaliza Publ., 2001. 124 p.
 9. Aron I.S. Career choice of senior pupils in the context of the social situation of development. *Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal*, 2013, no. 3, pp. 20–27.
 10. Klimov E.A. *Vvedenie v psikhologiyu truda* [Introduction to the psychology of labor]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 350 p.
 11. Ovnikyan M.V. Professional identity as a psychological problem. *Organizatsiya v sotsialno-ekonomicheskikh usloviyakh: psikhologicheskaya teoriya i praktika: sbornik materialov Regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Togliatti, TGU Publ., 2016, pp. 139–144.
 12. Ligacheva T.A. The formation of professional identity of the students-psychologists: to the argumentation of the issue of study. *Nauchno-metodicheskii elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2016, vol. 11, pp. 716–720.
 13. Povarenkov Yu.P. Psychological characteristics of professional identity of the subject of work. *Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obshchestva: sbornik nauchnykh trudov*. Yaroslavl, YaGPU Publ., 2014, pp. 154–163.
 14. Shneyder L.V. *Professionalnaya identichnost* [Professional identity]. Moscow, MOSU Publ., 2001. 256 p.
 15. Rogov E.I. *Vybor professii: stanovlenie professionala* [The choice of profession. Formation of the professional]. Moscow, Vlados-press Publ., 2013. 384 p.
 16. Dolmatova S.V. *Soznatelnyy vybor professii kak priznak lichnostnoy zrelosti subekta* [Conscious choice of a profession as an attribute of personal maturity of a subject]. Moscow, Norma Publ., 2014. 385 p.
 17. Zeer E.F., Rudey O.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya v ranney yunosti* [The psychology of professional self-identity in early adolescence]. Voronezh, MODEK Publ., 2008. 256 p.
 18. Zavalishina D.N. Methods of identification of a person with a profession. *Psikhologiya subekta professionalnoy deyatel'nosti*. Yaroslavl, DIA-Press Publ., 2001, pp. 104–128.
 19. Vinogradov A.N., Vinogradova G.A. The development of consciousness as a factor in the formation of personal identity of students. *Psikhologiya soznaniya: etnonatsionalnye, religioznye, pravovye i regul'yativnye aspekty: sbornik Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Samara, PGSGA Publ., 2015, pp. 298–300.
 20. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methodics and tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2001. 672 p.

**PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF PSYCHOLOGISTS
AT DIFFERENT STAGES OF PERSONAL PROFESSIONAL BECOMING**

© 2018

G.A. Vinogradova, Doctor of Sciences (Psychology), Professor,
professor of Chair “Theoretical and applied psychology”
M.V. Ovnikyan, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: professional identity; professional self-identity; professional development.

Abstract: The problem of the study is relevant as the professional identity reflects a human’s whole picture of one’s own belonging to the professional group or community. Let us note that such a picture, in particular, is accompanied by the specific values, motivation and, the most important, by the acceptance or non-acceptance of one’s own profession. The professional identity is interpreted as the professional development that takes place at the high level of learning a profession and is one of the fundamental mechanisms of a person’s development. Thus, the study of professional identity of the students-psychologists and graduates-psychologists will allow solving professional issues associated with the practical activity implementation.

The paper considers the differences in the content of professional identity between the groups of students-psychologists and graduates-psychologists. The author analyzes the professional identity and the assessment of the resulting quality of life or the satisfaction with self-fulfillment, as well as the position of the attitude of tested to the profession taken or to be taken according to the idea about the significant differences in the content of professional identity between the groups of students-psychologists and graduates-psychologists. The peculiarities and characteristics of professional identity of tested as well as the actual and ideal professional self-image are studied.

Obtained data allow concluding about the fact that there are significant differences in the content of professional identity between the groups of students-psychologists and graduates-psychologists. The study allowed identifying the position of the attitude of tested to the profession taken as well as the peculiarities of professional identity at different stages of person’s professional becoming. It is proved that the position of active attitude to the profession taken dominates at the graduates-psychologists.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ

© 2018

Н.И. Вьюнова, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии
Воронежский государственный университет, Воронеж (Россия)

В.Ю. Плотникова, педагог-психолог
Гимназия № 5, Воронеж (Россия)

С.И. Пуртова, ведущий специалист отдела кадров
Воронежская городская поликлиника № 10, Воронеж (Россия)

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость; компоненты эмоциональной устойчивости; критерии эмоциональной устойчивости; показатели эмоциональной устойчивости.

Аннотация: Исследование проблемы эмоциональной устойчивости личности будущих педагогов-психологов остается по-прежнему актуальным, что объясняется рядом причин: недостаточностью изученности, потребностью в специалистах, обладающих эмоциональной устойчивостью и способностью к ее развитию, и другое. Эмоциональная устойчивость как интегративное свойство личности является важным для педагогов-психологов. По-прежнему нет четкого определения эмоциональной устойчивости личности и отсутствует общее понимание структуры, критериев, механизмов и условий развития.

В статье представлен краткий анализ психологических исследований эмоциональной устойчивости; ее компоненты, критерии, показатели, их соотношение, а также результаты эмпирического исследования, направленного на изучение проявлений конкретных характеристик эмоциональной устойчивости.

Любая личностная характеристика, затрагивающая эмоциональную сферу, может представлять собой континуум: от самого низкого уровня до самого высокого, от негативного до позитивного. Выделенные в статье критерии и показатели рассматриваются в обозначенном континууме: мотивационный критерий (слабая мотивация – высокая мотивация); когнитивный критерий (полнота знаний – дефицит знаний и их бессистемность); эмоциональный критерий (эмоциональная пассивность – эмоциональная возбудимость); волевой критерий (чувство беспомощности, отсутствие навыков самоконтроля – чрезмерная самоуверенность, самоконтроль); коммуникативный критерий (коммуникативная пассивность – коммуникативная агрессивность). В результате проведенного эмпирического исследования выявлены три дифференцированные группы студентов – будущих педагогов-психологов по доминированию развития одного, двух или трех критериев. В группе «доминирование по одному критерию» чаще всего отмечается доминирование коммуникативного критерия (18,58 %); в группе «доминирование по двум критериям» чаще всего представлено преобладание волевого и эмоционального критериев (7,08 %); в группе «доминирование по трем критериям» представлено сочетание коммуникативного, эмоционального и волевого критериев (1,77 %).

ВВЕДЕНИЕ

Важное место в объектном поле исследования эмоциональной сферы личности занимает феномен эмоциональной устойчивости. Среди зарубежных ученых, изучавших проблему устойчивости личности, особо выделим Дж. Гилфорда [1], Т. Рибо [2], П. Фресса и Ж. Пиаже [3]. Первые отечественные работы, посвященные проблеме эмоциональной устойчивости, стали появляться во второй половине XX века: Л.М. Аболин [4], П.Б. Зильберман [5], В.Л. Маришук [6], Е.П. Ильин [7] и др. В своем большинстве они были посвящены изучению устойчивости личности, находящейся в экстремальных условиях, связанной с профессиональной деятельностью. В дальнейшем круг изучения эмоциональной устойчивости расширился, стали рассматриваться ее сущность, структура, специфика формирования и связь с иными отраслями психологической науки [8].

В исследованиях отечественных психологов под данной категорией понимается интегративное свойство личности, рассматриваемое в «единстве рациональных, эмоциональных и телесных компонентов», что позволяет исследовать эмоциональную устойчивость не только с точки зрения психофизиологических особенностей личности, но и с учетом особенностей той сферы деятельности, в которой живет и работает человек [4].

В связи с этим появляются работы, направленные на изучение эмоциональной и психологической устойчивости медиков, педагогов, психологов, школьников, а также студентов [9–11].

Цель работы – уточнение и обоснование критериев и показателей эмоциональной устойчивости студентов – будущих педагогов-психологов, а также определение дифференцированных групп студентов в зависимости от доминирования критериев.

УТОЧНЕНИЕ И ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

На данный момент нет четкого, емкого и достаточного определения эмоциональной устойчивости личности, равно как и нет единого мнения о ее структуре, критериях, механизмах и условиях развития. Причиной данного факта может являться сложность и многогранность эмоциональной сферы личности, трудности ее диагностики и регуляции.

Анализ и обобщение понимания категории «эмоциональная устойчивость» рядом исследователей [4; 11; 12] позволили уточнить определение следующим образом: эмоциональная устойчивость студента – будущего педагога-психолога – это интегративное свойство личности,

позволяющее стабилизировать ее психомоторное и психологическое состояние, гармонизировать стенические и астенические эмоции в различных эмоциогенных ситуациях, возникающих в процессе и результате учебно-профессиональной деятельности студента – будущего педагога-психолога.

Проанализировав ряд работ, посвященных структуре эмоциональной устойчивости личности [9; 11; 12], мы выделяем следующие структурные компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой, коммуникативный. В соответствии с обозначенными компонентами и опираясь на содержательные характеристики эмоциональной устойчивости, представленные в исследованиях ученых [9; 11; 12], в качестве критериев эмоциональной устойчивости студентов – будущих педагогов-психологов выделяем следующие: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой и коммуникативный.

Любая личностная характеристика может представлять в своем развитии некоторый континуум: от самого низкого уровня до самого высокого, от негативного до позитивного, от разрозненного до целостного и др. По центру расположен оптимальный или, скорее, идеальный уровень каждого из критериев – тот уровень, к которому мы стремимся, который может быть сформирован и будет способствовать гармонизации эмоциональных состояний будущего педагога-психолога.

Так, мотивационный критерий отражает степень сформированности профессиональной мотивационной сферы студентов, позволяет определить ведущие учебно-профессиональные мотивы будущего педагога-психолога. К полярным показателям данного критерия мы отнесли слабую мотивацию к учебно-профессиональной деятельности (или значительное преобладание внешней мотивации над внутренними мотивами). Студент с низким уровнем мотивации не видит смысла в своем обучении, не стремится к саморазвитию в рамках выбранной профессии. В случае высокой мотивации чрезмерные ожидания студента могут вступать в серьезное противоречие с возможностью реализации данных ожиданий, что может привести даже профессионально направленного студента к разочарованию в выбранной профессии, апатии и нежеланию двигаться к намеченным целям. В связи с этим, показателем, который может способствовать разрешению данного противоречия, является адекватная мотивация личности студента, согласованность его внутренних и внешних учебно-профессиональных мотивов.

Когнитивный критерий отражает полноту знаний об особенностях профессии педагога-психолога, о причинах возникновения стрессовых ситуаций, о специфике профессионального стресса у педагогов-психологов. Противоположными показателями данного критерия являются, с одной стороны, дефицит и некая фрагментарность вышеупомянутых знаний, а с другой – их многообразие и бессистемность. В качестве идеала, к которому необходимо стремиться, на наш взгляд, выступают актуализированные знания, их полнота, осознанность, умение ими пользоваться, стремление развивать и пополнять. Имея такие знания, молодой человек может самостоятельно анализировать свое эмоциональное состояние и состояние окружающих, регулировать свое

поведение, прогнозировать риски в собственной профессиональной деятельности [13] и даже предотвращать возникновение каких-либо эмоциональных проблем.

Эмоциональный критерий включает в себя два полярных показателя: эмоциональную пассивность (то есть отсутствие ярко выраженных эмоций, безразличие, слабый отклик на внешние воздействия) и повышенную эмоциональную возбудимость (наличие бурных, неадекватных реакций, вспыльчивость, раздражительность, проявления агрессии и т. д.). Показатель, гармонизирующий два обозначенных ранее – эмоциональная стабильность и уравновешенность, а именно: способность личности полноценно функционировать вне зависимости от силы внешних раздражителей или интегративность постоянства (постоянства принципов, целей) и изменчивости (появление новых способов и форм поведения, динамика мотивов) личности.

Волевой критерий также включает в себя два противоположных по смыслу и природе показателя: чувство беспомощности, отсутствие навыков самоконтроля и, с другой стороны, чрезмерная самоуверенность, самоконтроль. Оба показателя в крайних своих проявлениях опасны для психологического и эмоционального здоровья личности, могут способствовать развитию эмоционального истощения, выгорания, значительно снизить эффективность деятельности личности. Уравновешивающим показателем в данном случае является волевой самоконтроль, то есть адекватный уровень волевой саморегуляции, способность сознательно управлять своими действиями в зависимости от ситуации. Высокий уровень волевого самоконтроля отражает эмоциональную зрелость личности, ее самостоятельность, социально-позитивную направленность.

Полярными показателями коммуникативного критерия являются коммуникативная пассивность (уход от контакта, неумение налаживать связи с другими людьми) и коммуникативная агрессивность, то есть «агрессивность, проявляющаяся во время актов коммуникации» [14]. Стабилизирующим показателем специалистов психолого-педагогических специальностей является коммуникативная толерантность личности, предполагающая отношение к другому человеку как ценности и индивидуальности [15].

Таким образом, в исследованиях эмоциональной устойчивости целесообразно выделять такие критерии, как мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой, коммуникативный, а показатели эмоциональной устойчивости рассматривать через полярный континуум. Подобный подход к классификации критериев и показателей не исключает, а, скорее, предполагает вариативность проявления каждого показателя в зависимости от конкретной ситуации. Речь здесь может идти о гибкости реализации самой личностной характеристики – эмоциональной устойчивости в целом, а также ее составляющих. В связи с этим представляется возможным определять дифференцированные группы студентов в зависимости от степени сформированности каждого критерия и показателя.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие студенты – будущие педагоги-психологи Воронежского государственного университета и Воронежского государственного

педагогического университета. Выборка составила 146 человек. В качестве методик исследования были выбраны: «Эмоциональная возбудимость – уравновешенность» Б.Н. Смирнова [7]; «Диагностика волевого самоконтроля» А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана [16], «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В.В. Бойко [17], «Диагностика коммуникативной толерантности» В.В. Бойко [14], «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.М. Кетько, С.А. Пакулина [18]. Для статистической обработки результатов эмпирического исследования мы опирались на метод ранжирования [19].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Опираясь на результаты наших предыдущих исследований [20], на данном этапе были выявлены три дифференцированные группы, в которых доминировало развитие одного, двух или трех критериев развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов (рис. 1).

Группу «доминирование по одному критерию» составляют испытуемые с каким-либо одним ярко выраженным, сформированным критерием. Чаще всего у респондентов (18,58 %) отмечается доминирование коммуникативного критерия, выражающегося в терпимости к чужим недостаткам, склонности к эмпатии и т. д. Реже всего отмечается доминирование мотивационного критерия (0,88 %), заключающееся в выделении внутренних мотивов (стремление приобрести прочные знания, успешно учиться и хорошо сдавать экзамены) и внешних мотивов (иметь гарантию стабильности, получить интересную, высокооплачиваемую работу). Доминирование когнитивного критерия эмоциональной устойчивости в исследуемой выборке выявлено не было.

Промежуточное положение занимают доминирование волевого критерия (9,73 %), который можно отследить через решительность, стремление к завершению начатых дел, терпение, уверенность в себе и т. д., и доминирование эмоционального критерия (4,42 %), выражающегося в независимости от оценки окружающих.

В группе «доминирование по двум критериям» чаще всего представлено преобладание волевого и эмоцио-

нального критериев (7,08 %). Данные лица отличаются уравновешенностью, умением взять себя в руки в критической ситуации. Реже всего встречаются респонденты с доминированием коммуникативного и волевого критериев (2,65 %), заключающимся в умении владеть собой, не переживать из-за пустяков, сохранять спокойствие в стрессовой ситуации. Промежуточное положение занимают респонденты с сочетанием коммуникативного и эмоционального критериев (4,42 %), характеризующиеся слабой раздражительностью и вспыльчивостью, преобладающими спокойствием, невозмутимостью, умением трезво оценивать ситуацию.

В группе «доминирование по трем критериям» представлено сочетание коммуникативного, эмоционального и волевого критериев – 1,77 %. Группа «доминирование по трем критериям» отличается высокой степенью коммуникативной толерантности, высоким уровнем самоконтроля, эмоциональной стабильностью, уравновешенностью.

Ранжирование индивидуальных результатов респондентов показало, что наиболее часто встречается доминирование по одному критерию (коммуникативному), а наиболее редко – доминирование трех критериев (коммуникативного, эмоционального, волевого). У большей части испытуемых (50,47 %) не выявлено доминирование критериев ни в одном из представленных сочетаний. Полученные результаты позволяют проектировать следующие этапы исследования по уточнению динамики развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов в процессе обучения в вузе.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, в нашем исследовании были обоснованы критерии и показатели эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов. Выделение мотивационного, когнитивного, эмоционального, волевого и коммуникативного критериев, возможность их диагностики в полярном континууме в большей мере позволяет дифференцировать и индивидуализировать работу со студентами в зависимости от специфики развития их эмоциональной устойчивости.

В частности, эмпирическое исследование показало, что на основе метода ранжирования бóльшая часть

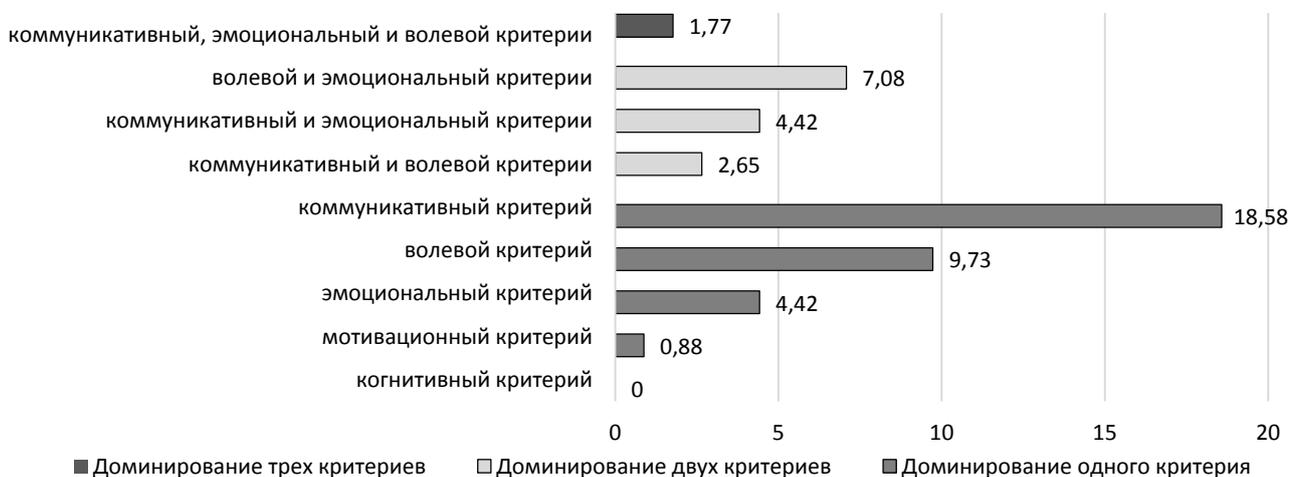


Рис. 1. Распределение ведущих критериев в выделенных группах

студентов представлена группой с доминированием в развитии эмоциональной устойчивости коммуникативного критерия, в меньшей степени – мотивационного критерия; отсутствует доминирование когнитивного критерия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эмпирические данные, полученные в ходе представленного исследования, учитывались нами в разработке инвариантной и вариативной программ развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов.

Полученные результаты требуют дополнительного исследования, в том числе в области изучения эмоционального выгорания будущих педагогов-психологов уже в процессе обучения в вузе. Исследовательский интерес представляют предпосылки, факторы и условия, лежащие в основе выявленной специфики развития эмоциональной устойчивости у будущих педагогов-психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. М.: Прогресс, 1965. 534 с.
2. Рибо Т. Психология чувств. СПб.: Ф. Павленков, 1898. 480 с.
3. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975. 284 с.
4. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 141–149.
5. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии труда оператора. М.: Наука, 1974. С. 138–172.
6. Марищук В.Л., Платонов К.К., Плетницкий Е.А. Напряженность в полете. М.: Воениздат, 1969. 117 с.
7. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2011. 784 с.
8. Яроцкий А.И., Космолинский Ф.П., Попов А.К. Эмоции человека в нормальных и стрессорных условиях. Гродно: ГрГУ, 2001. 494 с.
9. Ашихмина О.А. Эмоциональная устойчивость психологов системы образования на разных этапах профессионализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 26 с.
10. Баландин В.И., Дорофеев В.А. Изучение эмоционального компонента психических состояний спортсменов // Теория и практика физической культуры. 1988. № 4. С. 49–52.
11. Савченков А.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 24 с.
12. Яковлева Ю.В. Педагогическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости будущих учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2015. 23 с.
13. Вьюнова Н.И., Кривотулова Е.В., Поголяева С.И. Риски в профессиональной деятельности педагога: эмоциональный аспект // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2014. № 1. С. 28–32.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 490 с.

15. Павловская Н.Г. Коммуникативная толерантность как профессионально значимое качество учителя // Карельский научный журнал. 2015. № 2. С. 45–49.
16. Зверьков А.Г., Эйдман Е.В. Диагностика волевого самоконтроля опросник (ВСК) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: МГУ, 1990. С. 116–126.
17. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 432 с.
18. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2010. № 1. С. 1–11.
19. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. 350 с.
20. Вьюнова Н.И., Пуртова С.И. Изучение связи эмоциональной возбудимости и волевого самоконтроля будущих педагогов-психологов: покурсовая динамика // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. Т. 3. № 31. С. 6–12.

REFERENCES

1. Gilford Dzh. *Tri storony intellekta* [Three sides of the intellect]. Moscow, Progress Publ., 1965. 534 p.
2. Ribo T. *Psikhologiya chuvstv* [Psychology of the senses]. Sankt Petersburg, F. Pavlenkov Publ., 1898. 480 p.
3. Fress P., Piazhe Zh. *Eksperimentalnaya psikhologiya* [Experimental Psychology]. Moscow, Progress Publ., 1975. 284 p.
4. Abolin L.M. The emotional stability and the ways of its improvement. *Voprosy psikhologii*, 1989, no. 4, pp. 141–149.
5. Zilberman P.B. The emotional stability of an operator. *Ocherki psikhologii truda operatora*. Moscow, Nauka Publ., 1974, pp. 138–172.
6. Marishchuk V.L., Platonov K.K., Pletnitskiy E.A. *Napryazhennost v polete* [Tension in flight]. Moscow, Voenizdat Publ., 1969. 117 p.
7. Ilin E.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. 2nd izd. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2011. 784 p.
8. Yarotskiy A.I., Kosmolinskiy F.P., Popov A.K. *Emotsii cheloveka v normalnykh i stressornykh usloviyakh* [Human emotions in normal and stress conditions]. Grodno, GrGU Publ., 2001. 494 p.
9. Ashikhmina O.A. *Emotsionalnaya ustoychivost psikhologov sistemy obrazovaniya na raznykh etapakh professionalizatsii*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Emotional stability of psychologists of an education system at different stages of professionalizing]. Moscow, 2010. 26 p.
10. Balandin V.I., Dorofeev V.A. The study of emotional component of mental states of sportsmen. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1988, no. 4, pp. 49–52.
11. Savchenkov A.V. *Razvitie emotsionalnoy ustoychivosti budushchikh pedagogov v vysshem uchebnoy zavedenii*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [The development of emotional stability of future teachers at the higher education institution]. Chelyabinsk, 2010. 24 p.
12. Yakovleva Yu.V. *Pedagogicheskoe obespechenie razvitiya emotsionalnoy ustoychivosti budushchikh uchiteley*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Educational

- support of the development of emotional stability of future teachers]. Yaroslavl, 2015. 23 p.
13. Vyunova N.I., Krivotulova E.V., Povolyaeva S.I. Risks in the teacher's profession: emotional aspect. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 28–32.
 14. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-Psychological Diagnosis of Personality and Small Groups Development]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002. 490 p.
 15. Pavlovskaya N.G. Study of communicative competence – aspects of competitiveness of future education bachelors. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 45–49.
 16. Zverkov A.G., Eydman E.V. The diagnostics of the volitional self-control (VSC): checklist. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii*. Moscow, MGU Publ., 1990, pp. 116–126.
 17. Shapar V.B. *Prakticheskaya psikhologiya. Psikhodiagnostika otnosheniy mezhdu roditelyami i detmi* [Practical psychology. Psychodiagnostics of the relations between parents and children]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 432 p.
 18. Pakulina S.A., Ketko S.M. Diagnostics method of learning motivation in pedagogical university students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru*, 2010, no. 1, pp. 1–11.
 19. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Mathematical treatment methods in psychology]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2003. 350 p.
 20. Vyunova N.I., Purtova S.I. The study of correlation between emotional excitability and volitional self-control of future teachers-psychologists: course dynamics. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve*, 2015, vol. 3, no. 31, pp. 6–12.

EMOTIONAL STABILITY OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST: CRITERIA AND INDICATORS

© 2018

N.I. Vjyunova, Doctor of Sciences (Psychology),
professor of Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology of Philosophy and Psychology Faculty
Voronezh State University, Voronezh (Russia)
V.Yu. Plotnikova, educational psychologist
Gymnasium № 5, Voronezh (Russia)
S.I. Purtova, chief human resources officer
Voronezh Municipal Polyclinic № 10, Voronezh (Russia)

Keywords: emotional stability; emotional stability components; criteria of emotional stability; indicators of emotional stability.

Abstract: The study of the problem of emotional stability of a future educational psychologist's personality is relevant due to the number of reasons: the insufficiency of knowledge, the need for professionals with emotional stability and capacity for its development. The emotional stability as an integrative property of an individual is important for educational psychologists. The emotional stability of an individual still is not clearly defined and there is no general understanding of the structure, criteria, mechanisms, and conditions of development.

This paper presents the brief analysis of the psychological study of the emotional stability; its components, criteria, indicators and their correlation, as well as the results of empirical research aimed at the study of the manifestations of specific characteristics of emotional stability.

Any personal characteristic affecting the emotional sphere can be a continuum; from the lowest level to the highest, from negative to positive. The criteria and indicators highlighted in the paper are considered within the indicated continuum: motivational criterion (low motivation – high motivation); cognitive criterion (knowledge completeness – deficient knowledge and lack of system); emotional criterion (emotional passivity – emotional excitement); volitional criterion (feeling of helplessness, lack of skills of self-control – overconfidence, self-control); communication criteria (communicative passivity – communicative aggressiveness). In the result of the empirical study, the authors identified three differentiated groups of students – future educational psychologists according to the domination of the development of one, two, or three criteria. In the “dominance of one criterion” group, the dominance of communicative criterion (18.58 %) is most often observed; in the “dominance of two criteria” group, the predominance of volitional and emotional criteria (7.08 %) is most often represented; in the “dominance of three criteria” group, the combination of communicative, emotional and volitional criteria (1.77 %) is represented.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

© 2018

Е.А. Денисова, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Теоретическая и прикладная психология»
И.М. Ткаченко, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; воспитанники интернатных учреждений; социальная среда; адаптационный потенциал; адаптивность.

Аннотация: Цель статьи – представление к обсуждению результатов исследования особенностей социально-психологической адаптации воспитанников интернатных учреждений.

В статье рассмотрены основные особенности социально-психологической адаптации юношей и девушек, оставшихся без попечения родителей в детском возрасте, на примере воспитанников центра помощи, проживающих на территории городского округа Тольятти Самарской области.

Осуществлен теоретический анализ отечественных и зарубежных психологических исследований по вопросу адаптации. По мнению современных исследователей, процесс адаптации воспитанников интернатных учреждений осложнен в виду того, что особенности жизни в интернате сильно отличаются от условий в свободной жизненной среде. У таких ребят осложнены навыки продуктивного общения с окружающими, контакты отличаются поверхностностью и поспешностью, что, в свою очередь, является дополнительными стресс-факторами. Кроме того, подобные условия жизни формируют иждивенческую личную позицию воспитанников. Один из вариантов выхода из этой ситуации – пользующиеся все большей популярностью так называемые «социальные гостиницы».

В статье представлены первичные результаты психодиагностического исследования личностного адаптационного потенциала, включающего умения регулировать свое поведение (поведенческую регуляцию), коммуникативный потенциал и моральную нормативность воспитанников интернатных учреждений. Так, большинство воспитанников интернатных учреждений обладают низким уровнем развития адаптивных способностей, что формируется особыми условиями социальной ситуации развития и проявляется в низкой способности и готовности выпускников таких учреждений приспособляться к социальным изменениям, менять свое поведение и установки. Вместе с тем у воспитанников с удовлетворительным и хорошим уровнем адаптивности наблюдаются более высокие показатели поведенческой регуляции и моральной нормативности, в то время как у воспитанников с низким уровнем адаптивности есть трудности с регуляцией своего поведения во взаимодействии со средой (выявлены статистически значимые различия).

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире, в условиях быстро меняющихся социальных, экономических, правовых норм, особенно остро встает проблема социально-психологической адаптации личности. Адаптация, как процесс приспособления к окружающим условиям, обеспечивает относительную стабильность личности и относительное равновесие между личностью и средой. Чем стремительнее и кардинальнее происходят изменения в среде, тем быстрее и основательнее личность должна на них реагировать.

Несмотря на быстрые изменения в социальной сфере, некоторые аспекты общественного строя и социального уклада остаются неизменными. Так, в структуре интернатных учреждений изменения происходят крайне медленно и сложно, хотя участники образовательного и воспитательного процесса таких учреждений понимают и говорят о важности изменения уклада и структуры центров помощи детям сиротам, а также детям, оставшимся без попечения родителей [1, с. 92; 2, с. 18–20].

Под социально-психологической адаптацией мы понимаем оптимальное приспособление личности к условиям окружающей среды, а также к частным условиям жизнедеятельности человека. Психологический механизм адаптации принято считать индивидуальным для каждого человека, а условиями формирования этого механизма являются условия жизни личности, про-

шлый опыт взаимодействия с окружающей средой, базовые конституциональные и психофизиологические особенности.

Особенности процесса адаптации заключаются в том, что личность в ходе своего развития и жизнедеятельности сталкивается с необходимостью активного приспособления к различным элементам социальной среды. Так, результатом приспособления или адаптации становится социально-психологическая зрелость личности. А предпосылками этой зрелости становятся ее (личности) адаптационные способности [3, с. 128].

А.Г. Маклаков, изучая процесс адаптации, пришел к выводу, что адаптация – это не просто процесс, но также и свойство саморегулируемой системы. Это свойство подразумевает под собой способность организма приспособляться к изменяющимся окружающим условиям. Чем лучше развито это свойство у организма, тем к большим изменениям среды он способен адаптироваться. По мнению автора, адаптационные способности индивида во многом зависят от психологических особенностей личности, которые определяют адекватный ответ на изменяющиеся условия [4, с. 16–24].

Особенностью социальной адаптации, в отличие от психофизиологической особенно, является то, что адаптивным изменениям подвергается больше не физическое тело, а система общественного поведения личности. Учитывая эту особенность социальной адаптации

ее можно определить как процесс и как результат взаимодействия личности с окружающей средой и нахождения определенного взаимодействия между ними, причем личность и среда выступают в этом процессе субъектами взаимодействия [5, с. 12–18].

Ввиду многих обстоятельств жизнедеятельности в интернатном учреждении процесс адаптации для воспитанников и выпускников таких учреждений усложняется. Это происходит потому, что особенности жизни «внутри» и «снаружи» интерната сильно разнятся между собой, несмотря на то, что сотрудники таких учреждений, а также органы власти и социальной политики, стараются минимизировать эти различия.

Под социальной адаптацией стоит понимать особенности восприятия личностью новых социальных условий жизни и способность приспосабливаться к окружающему миру с учетом личных особенностей и особенностей среды. Таким образом, выпускник детского дома должен осознавать особенности жизни общества и детского дома, а также видеть их отличия. Помимо понимания особенностей новой жизни, в которую юноши и девушки попадают после выпуска из детского дома, им необходимо учитывать свой личностный потенциал, который позволит им приспособиться к окружающей среде. Адаптационный потенциал выпускника детского дома часто не соответствует условиям среды, в которую ему нужно включиться, это обуславливает трудности социальной адаптации [6, с. 1–5].

Так, обращаясь в частности к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, проживающих в специально обустроенных для них центрах, мы видим, что выпускники таких центров часто оказываются неспособными адаптироваться к жизни в обществе. Также видим, что для них процесс адаптации становится особенно сложным и болезненным. В настоящее время, как ответ на эту проблему, при центрах помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, открывают социальные гостиницы, где в условиях приближенных к центру выпускники могут проживать до 23 лет. В то же время на них лежит задача материального, физического и социального обеспечения собственной жизни, но при этом каждый из них может рассчитывать на своевременную помощь и поддержку со стороны сотрудников центра.

Говоря об особенностях адаптации, М.Ю. Ефремова отмечает особенности жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, которые становятся источником трудностей в их социализации. Во-первых, это отсутствие возможности усваивать социальные нормы путем подражания родителям, бабушкам и дедушкам. Во-вторых, жесткая регламентация жизни в центрах помощи ограничивает возможности ребенка пробовать и усваивать разные социальные роли и социально-ролевые отношения. В-третьих, ранний детский опыт ребенка-сироты несет на себе отпечаток материнской депривации, что влияет на особенности его взаимодействия с миром, нарушается базовое доверие, что проявляется в агрессивности, подозрительности. Еще одним источником трудностей социализации выступают особенности процесса саморегуляции, постепенная смена внешнего контроля на самоконтроль в центре затрудняется контролирующей ролью воспитателя [7, с. 74–82].

Проводя анализ развития детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, В.С. Мухина выделила несколько особенностей детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа [8, с. 216–217]:

1. Воспитанники интернатных учреждений не осваивают навыков продуктивного общения. Их контакты поверхностны и поспешны. Неудовлетворение потребности в любви и внимании приводит к тому, что у детей складывается негативная позиция к окружающим людям.

2. Необходимость адаптироваться и приспосабливаться к постоянно меняющемуся большому коллективу сверстников становится причиной хронического эмоционального напряжения и тревоги у воспитанников интернатных учреждений, что усиливает агрессию к окружающим.

3. Условия проживания в центрах помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, формирует у воспитанников иждивенческую позицию, дети ни за что не отвечают, поэтому не берегут вещи и не ценят их.

4. Социальная ситуация «МЫ» формируется посредством общности коллектива, мир воспитанников интернатных учреждений делится на «своих» и «чужих». Привыкая к такой ситуации в условиях интерната, ребенок, выпускаясь из учреждения, продолжает поддерживать эту структуру мира.

Так, эти и многие другие факторы негативно влияют на возможности адаптации выпускника интернатного учреждения в социальном пространстве, отсюда неготовность и неспособность учиться и получать профессию, неготовность к формированию семьи и многие другие сложности адаптационного процесса.

Ввиду многих причин на сегодняшний день очевидна необходимость постинтернатного сопровождения воспитанников центров помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Причем осуществляться это сопровождение может как в учреждениях профессионального образования, самих центрах, где воспитывался и жил ребенок, так и в специализированных центрах постинтернатной адаптации [9, с. 78–79].

Проблема постинтернатной адаптации воспитанников также актуальна и изучается в научном сообществе, как и проблема адаптации ребенка в замещающей семье [10, с. 163–167]. На примере адаптации ребенка в замещающей семье мы можем ярко видеть двусторонность процесса адаптации. Потому что, принимая ребенка из интерната, семье также необходимо адаптироваться к ребенку, перестроить какие-то определенные правила и семейные устои. Ребенок в свою очередь встает перед необходимостью приспосабливаться к традициям семьи и новым требованиям, которые предъявляет ему семья [11, с. 120–128].

Проблема адаптации ребенка в замещающей семье кажется несколько проще, так как ребенок взаимодействует с одной конкретной семьей и со всеми социальными структурами его взаимодействие уже устраивается через замещающую семью или законными представителями от его лица [12, с. 250–258]. Обращаясь же к выпускнику интернатного учреждения, мы видим несколько иную картину. Его взаимодействие с обществом происходит непосредственно. В некоторых конкретных случаях оно осуществляется через посредника, социального педагога или юриста, но в основном отношения

со всеми социальными структурами строить необходимо ему самому [13, с. 56–60].

Здесь на первый план выступают адаптационные способности личности, ее ресурсы [14, с. 115–121]. Все исследователи, изучающие особенности развития воспитанников интернатных учреждений, отмечают, что у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, абсолютно отсутствуют навыки социальных контактов в сфере обслуживания и здравоохранения, у них не сформированы потребности и способности к обучению [15, с. 13; 16, с. 120–150]. Все эти особенности их развития и жизнедеятельности влияют на возможности и потенциал их социально-психологической адаптации [17, с. 58–64].

Ввиду всех особенностей социального устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, становится очевидным тот факт, что их социально-психологическая адаптация затруднена вследствие многих причин. Не последним фактором, влияющим на социализацию воспитанников, становятся особенности социального устройства детей в центрах помощи и содействия устройству детей в семью [18, с. 250–256]. Условия жизни ребенка в центре помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, отличаются от семейного устройства детей, не отвечают многим потребностям детей, а также не способствуют их вхождению в социум [19, с. 158–170].

Цель исследования – изучение особенностей социально-психологической адаптации воспитанников интернатных учреждений.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

На первом этапе задачей нашего исследования стало изучение особенностей социально-психологической адаптации воспитанников центра помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, в возрасте 16–18 лет, проживающих на территории городского округа Тольятти Самарской области.

В качестве основной методики изучения адаптации был выбран многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина, так как он позволяет не только диагностировать уровень социально-психологической адаптации личности, но и позволяет получить данные о типологических характеристиках личности, определить акцентуации характера [20, с. 549–558].

В исследовании приняли участие 48 человек, юношей и девушек в возрасте от 16 до 18 лет, воспитывающихся какое-то время в учреждениях интернатного типа, из них 24 девушки и 24 юноши. Исследование проводилось на базе центров помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, городского округа Тольятти. В выборку исследования попали воспитанники, социальные сироты, которые проживают в центрах помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей, при живых родителях.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате исследования адаптивности воспитанников интернатных учреждений мы получили следующие данные. 8 % выборки (4 человека) входят в группу хороших адаптационных способностей. Они могут адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности,

быстро вырабатывают стратегию поведения в измененной ситуации, в период адаптации сохраняют привычное для себя функциональное состояние. 25 % из всей выборки (12 человек) демонстрируют удовлетворительный уровень развития адаптационных способностей. Некоторые юноши и девушки из этой группы обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычной жизни компенсируются, но при изменении социальной ситуации могут проявляться в различной степени выраженности. Их функциональное состояние нарушается на момент изменения ситуации, но с течением времени они вырабатывают свою стратегию поведения в новой ситуации. Большая часть обследуемых – 66 % выборки (32 человека) показали низкий уровень развития адаптационных способностей, у них явно выражены признаки различных акцентуаций, процесс адаптации протекает тяжело. Лица этой группы респондентов эмоционально и психически неустойчивы, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки.

Результаты исследования уровня адаптивности воспитанников интернатных учреждений представлены в диаграмме (см. рис. 1).

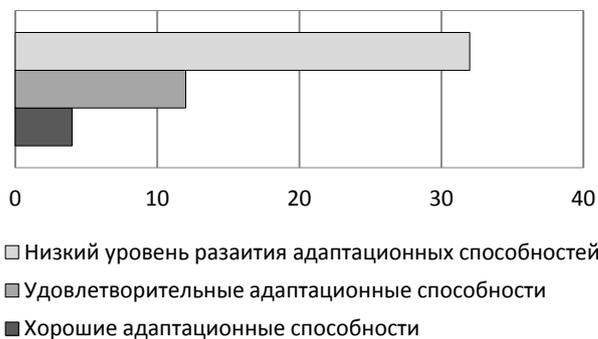


Рис. 1. Уровень адаптивности воспитанников интернатных учреждений

По Маклакову, личностный адаптационный потенциал состоит из умения регулировать свое поведение, так называемой, поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности. Так, обращаясь к этим показателям, мы видим следующую картину (см. рис. 2).

Мы видим, что у ребят с хорошо развитыми адаптационными способностями на высоком уровне находится развитие всех составляющих адаптационного потенциала. Они могут регулировать свое поведение и взаимодействие со средой, умеют строить отношения с окружающими и адекватно воспринимают морально-нравственные нормы. Причем в этой группе в среднем коммуникативный потенциал развит несколько ниже ($p < 0,1$), чем способность регулировать свое поведение и морально-нравственный аспект. С чем это может быть связано пока не ясно.

У ребят со средним уровнем развития личностного адаптационного потенциала более развита способность регулировать свои поведенческие реакции, нежели коммуникативный потенциал и моральная нормативность. Однако, разница в уровне развития настолько незначительна, что ей можно пренебречь.

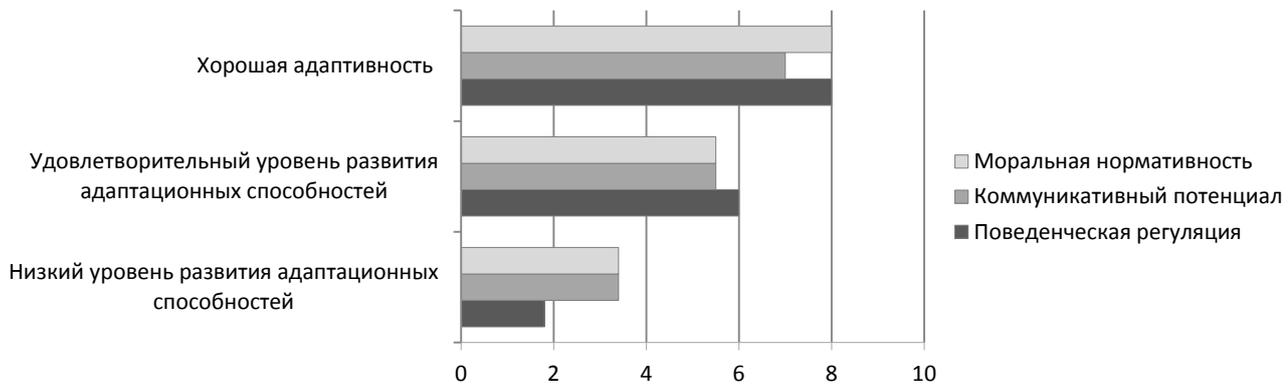


Рис. 2. Уровень развития составляющих личностного адаптационного потенциала

По-другому картина выглядит у ребят с низким уровнем развития адаптационных способностей, их способность регулировать свое поведение значительно ниже (при $p < 0,05$), чем коммуникационный потенциал и моральная нормативность. Это выражается в их способности договариваться и манипулировать, что становится причиной видимости адаптивности, хотя абсолютно ей не является. Их поведение не соответствует ценностям, которые они декларируют.

Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина также позволяет исследователю получить данные о типологических характеристиках личности, определить акцентуации характера. Нам представляется важной информация о личностных характеристиках воспитанников интернатных учреждений в зависимости от уровня их адаптивности. Так, у воспитанников с хорошим уровнем развития адаптационных способностей наличие каких-либо акцентуаций характера не выявлено. Часть воспитанников с удовлетворительным уровнем развития адаптационных способностей показали наличие некоторых акцентуаций характера. Воспитанники с низким уровнем развития адаптационных способностей имеют определенные акцентуации, выраженные или невыраженные.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Так, на основании проведенного исследования можно сделать вывод, что большинство воспитанников интернатных учреждений обладают низким уровнем развития адаптивных способностей, что формируется особыми условиями социальной ситуации развития и проявляется в низкой готовности выпускников таких учреждений адаптироваться в обществе.

Уровень развития адаптационного потенциала личности зависит от уровня развития его составляющих, поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности.

Наличие выраженных акцентуаций характера выявлено в группах со средним и низким уровнем развития адаптационных способностей.

На эту проблему в науке и в обществе внимание обращено уже на протяжении нескольких десятилетий, однако она остается нерешенной в настоящее время.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование адаптивности воспитанников интернатных учреждений позволило нам разделить выборку на три группы по уровню развития адаптационных способностей, впоследствии в нашем исследовании нам предстоит определить, есть ли взаимосвязь между уровнем адаптивности и особенностями временной перспективы воспитанников интернатных учреждений. Практическая значимость этого исследования будет заключаться в том, что при наличии этой взаимосвязи мы сможем составить программу сопровождения социально-психологической адаптации выпускников центров помощи детям сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей. Мы полагаем, что влияя на временную перспективу личности ребят, оставшихся без попечения родителей, мы косвенно повлияем на их возможности социально-психологической адаптации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волохатова В.М. Социальная поддержка выпускников детских домов // Социальная педагогика. 2012. № 2. С. 91–95.
2. Мигунова Т.А. Социальное сиротство: проблемы и пути решения // Беспризорник. 2003. № 4. С. 16–26.
3. Николаева Э.Ф., Денисова Е.А., Николаева С.Ю. Возможности системного анализа особенностей адаптации личности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 4. С. 126–130.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 16–24.
5. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
6. Денисова Е.А., Фатхуллина Е.В. Особенности социально-психологической адаптации пожилых людей // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № S28. С. 1–5.
7. Ефремова М.Ю. Проблемы социализации выпускников детских домов // Инновационные направления деятельности образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Современные подходы к организации

- образовательного процесса в МБОУ детском доме им. Талалихина. М.: Педагогика, 2011. С. 74–82.
8. Мухина В.С., Устюжанин Ф.Р. Проблемы психологического сопровождения ребенка с трудностями в поведении // Развитие личности. 2014. № 1. С. 216–217.
 9. Корнеева Т.П. Особенности социально-психологической адаптации воспитанников детских домов в средних профессиональных учебных заведениях // Транспортное дело России. 2013. № 1. С. 78–79.
 10. Безрукова А.Н., Голубь О.В. Проблема оценки эффективности жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 32. С. 163–167.
 11. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 259 с.
 12. Рудов А.Г., Красницкая Г.С. Как усыновить ребенка. В помощь будущим усыновителям. Ростов на/Д.: Феникс, 2011. 288 с.
 13. Присяжная Н.В. Дети-сироты постинтернатное жизнеустройство // Социологические исследования. 2007. № 11. С. 54–63.
 14. Буровихина И.А., Леонтьев Д.А., Осина Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 107–127.
 15. Дубровина И.В., Минкова Э.А. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения // Детский дом. 2006. № 19. С. 12–14.
 16. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. Изд. 3-е. СПб.: Питер, 2007. 414 с.
 17. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. М.: Педагогика, 1998. С. 58–64.
 18. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
 19. Интеграция детей с особенностями развития в образовательное пространство: сборник статей, методических материалов, нормативно-правовых документов / под ред. Л.М. Шипицыной. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2006. 260 с.
 20. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛЮ-АМ) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001. С. 549–558.
- REFERENCES**
1. Volokhatova V.M. Social support for graduates of orphanages. *Sotsialnaya pedagogika*, 2012, no. 2, pp. 91–95.
 2. Migunova T.A. Social orphanhood: issues and ways of solution. *Besprizornik*, 2003, no. 4, pp. 16–26.
 3. Nikolaeva E.F., Denisova E.A., Nikolaeva S.Yu. The possibility of systemic analysis of personality adaptation's particular qualities. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, no. 4, pp. 126–130.
 4. Maklakov A.G. The personal adaptive potential: its mobilization and prognostication in extreme conditions. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, no. 1, pp. 16–24.
 5. Leontev D.A., Mandrikova E.Yu., Osin E.N. The experience of structural characterization of a personal potential. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 8–31.
 6. Denisova E.A., Fatkhullina E.V. Special aspects of social and psychological adaptation of elderly people. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, no. S28, pp. 1–5.
 7. Efremova M.Yu. The problems of socialization of orphanage graduates. *Innovatsionnye napravleniya deyatel'nosti obrazovatelnykh uchrezhdeniy dlya detey-sirot i detey, ostavshikhya bez popecheniya roditeley. Sovremennye podkhody k organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v MBOU detskom dome im. Talalikhina*. Moscow, Pedagogika Publ., 2011, pp. 74–82.
 8. Mukhina V.S., Ustyuzhanin F.R. Problems of psychological support of a child with difficulties in behavior. *Razvitie lichnosti*, 2014, no. 1, pp. 216–217.
 9. Korneeva T.P. The specific features of the socio-psychological adaptation of homeless children education in school education system. *Transportnoe delo Rossii*, 2013, no. 1, pp. 78–79.
 10. Bezrukova A.N., Golub O.V. The problem of assessing the efficiency of life provision of orphaned children and children lost parental care within the substitute families. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2011, no. 32, pp. 163–167.
 11. Oslon V.N. *Zhizneustroystvo detey-sirot: professional'naya zameshchayushchaya semya* [The living arrangement of orphan children: the vocational temporary family]. Moscow, Genезis Publ., 2006. 259 p.
 12. Rudov A.G., Krasnitskaya G.S. *Kak usynovit rebenka. V pomoshch budushchim usynoviteleyam* [How to adopt a child. In aid of future adoptive parents]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2011. 288 p.
 13. Prisyazhnaya N.V. Orphan children: entering life after graduation. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2007, no. 11, pp. 54–63.
 14. Burovikhina I.A., Leontev D.A., Osina E.N. Forces of character as the resources of a teen-ager personality. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 107–127.
 15. Dubrovina I.V., Minkova E.A. Essays on the development of children lost parental care. *Detskiy dom*, 2006, no. 19, pp. 12–14.
 16. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Psikhologiya sirotstva* [Psychology of orphanhood]. 3rd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 414 p.
 17. Dubrovina I.V., Lisina M.I. Special aspects of psychological development of children within the family and out of the family. *Vozrastnye osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey*. Moscow, Pedagogika Publ., 1998, pp. 58–64.
 18. Kondratev M.Yu. *Sotsialnaya psikhologiya zakrytykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy* [Features of intergroup structuring in juvenile offenders' communities under forced isolation]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2005. 304 p.
 19. Shipitsyna L.M., ed. *Integratsiya detey s osobennostyami razvitiya v obrazovatel'noe prostranstvo: sbornik statey, metodicheskikh materialov, normativno-pravovykh dokumentov* [Integration of special needs children to the educational environment: collection of essays, resource materials, normative legal documents]. Moscow, Natsionalnyy fond zashchity detey ot zhestokogo obrashcheniya Publ., 2006. 260 p.

20. Maklakov A.G., Chernyanin S.V. Mnogourovnevyy lichnostnyy oprosnik "Adaptivnost" (MLO-AM).

Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2001, pp. 549–558.

**SPECIAL ASPECTS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION
OF THE RESIDENTIAL INSTITUTIONS INMATES**

© 2018

E.A. Denisova, PhD (Psychology), Associate Professor,
Head of Chair "Theoretical and applied psychology"

I.M. Tkachenko, graduate student of Chair "Theoretical and applied psychology"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: social and psychological adaptation; residential institutions inmates; social environment; adaptive capacity; adaptability.

Abstract: The paper considers the main features of social and psychological adaptation of young orphans on the example of boarding schools on the territory of Togliatti urban district of Samara region.

The authors of the paper carried out the theoretical analysis of Russian and foreign psychological studies on the issue of adaptation. According to the modern researchers, the process of adaptation of boarding school inmates is complicated in view of the fact that special aspects of life in a boarding school differ greatly from the conditions of free living environment. These children have complicated skills of constructive communication with others; the contacts are characterized by the superficialism and haste that, in their turn, are the additional stressors. Moreover, such living conditions form the dependency personal attitude of inmates. One of the ways out of this situation is the so-called "social hotels" that are in great popularity.

The paper presents primary results of a psychodiagnostic study of personal adaptive potential including the ability to regulate one's behavior (behavioral regulation), communicative potential and moral normativity of residential institutions inmates. Therefore, most of residential institutions inmates have the low level of adaptive abilities development, which is formed by special conditions of the social situation of development and is manifested in the low ability and willingness of orphans to adapt to social changes and change one's behavior and attitudes. However, the orphans with the sufficient level of adaptability have higher rates of behavioral regulation and moral normativity, while the orphans with the low level of adaptability have difficulties in regulating their behavior when interacting with the environment (statistically significant differences are determined).

The purpose of the paper is to introduce for discussion the results of the study of special aspects of social and psychological adaptation of residential institutions inmates.

ПАРТИЦИПАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2018

О.В. Карина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии
Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного
университета имени Н.Г. Чернышевского, Балашов (Россия)

Ключевые слова: партиципация; партиципационное взаимодействие; социальные стереотипы; толерантность, лица с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ.

Аннотация: В обществе на настоящий момент созданы условия для включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальное и образовательное пространство, но имеются трудности в их реализации. Несмотря на то, что современная социальная политика активно внедряет в социальное взаимодействие инклюзивное образование, молодые люди не готовы активно включаться в инклюзивное пространство и эмоционально-положительно воспринимать своих сверстников, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Информационная поддержка инклюзивного образования не дает возможности узнать специфику проблем людей с ОВЗ, и, исходя из этого, окружающие плохо осведомлены о значимости включения людей с ОВЗ в партиципационное взаимодействие.

Исследование посвящено проблеме социальных установок современной молодежи в отношении лиц с ОВЗ, степени готовности молодых людей к партиципационному взаимодействию. Представлен авторский опросник-анкета «Готовность молодежи к партиципационному взаимодействию с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья». Определена положительная партиципационная готовность молодежи в отношении лиц с ОВЗ, описаны доминирующие психические состояния, проявляющиеся у молодых людей в процессе контактирования с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья. Установлены психологические барьеры в партиципационной готовности молодых людей в отношении лиц с ОВЗ.

Высказано предположение, что, для того чтобы молодые люди не только на когнитивном, но и на поведенческом уровне могли транслировать готовность к партиципационному взаимодействию, нужно с помощью тренинговых занятий целенаправленно моделировать ситуации партиципационного взаимодействия с лицами, имеющими ОВЗ.

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе внедряется инклюзивная среда, в которой каждый член общества, имеющий ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), имеет полноценное право проявлять себя как субъект межличностного взаимодействия в обществе. Государственная политика активно вводит в правовое поле различные законы, поддерживающие лиц с ОВЗ, но, к сожалению, российское общество еще не готово воспринимать таких лиц как активных членов общества. В последнее время в отечественной науке проведены различные исследования по проблеме социальных отношений современной личности с лицами с ОВЗ: рассматривалось формирование толерантного отношения к студентам-инвалидам [1–3]; социально-психологический климат инклюзивных ученических групп [4; 5]; проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ [6; 7], готовность общества к активному взаимодействию с ними [8; 9], межличностные барьеры в общении молодых людей с людьми с ОВЗ [10; 11]; толерантность и ценностные ориентации лиц с разным уровнем культурной идентичности [12].

В зарубежной практике ученые чаще всего изучают функционирование инклюзивного пространства [13–15], разрабатывают новые технологии по совершенствованию инклюзивного образования [16]. Зарубежные исследователи считали, что эффективное взаимодействие в инклюзивном пространстве возможно при слаженной работе администрации школы, педагогов и родителей. На наш взгляд, системное взаимодействие формирует толерантное отношение у детей и активизирует готовность партиципационного взаимодействия

как детей, так и родителей с лицами с ОВЗ. Родители влияют на формирование сознания своих детей, тем самым они служат примером своим детям при общении с лицами, имеющими проблемы со здоровьем.

Зарубежные психологи в рамках инклюзивного пространства анализируют проблему восприятия жизни при нетрудоспособности [17]. Авторы установили, что нетрудоспособность снижает уровень удовлетворенности жизнью, люди замыкаются, повышается агрессивность и враждебность по отношению к окружающим, и увеличивается процент таких людей, которые становятся пациентами психиатров. Другими словами, исследователи пытались обратить внимание на то, что изолированность от общества приводит к негативным последствиям, к разрушению личности, поэтому необходимость в партиципационном взаимодействии актуальна для общества.

Современные психологические концепции, изучающие проблему толерантности, описывают, как толерантные отношения социума к лицам с ОВЗ расширяют индивидуальный субъективный опыт и помогают выстраивать критический диалог. На индивидуальном уровне общество формирует интегральное личностное качество «толерантность», которое помогает взаимодействовать с лицами с ОВЗ, а на групповом уровне толерантность носит противоречивый характер, который обусловлен популяризацией интересов различных групп [18].

В.В. Волкова и Е.В. Михальчи в 2016 году провели исследование по выявлению социального стереотипа молодых людей по поводу психологического портрета лиц с ОВЗ. Было установлено, что психологический

портрет лиц с ОВЗ носит как положительные (сила воли, самостоятельность, отзывчивость, дружелюбие, оптимистичность), так и отрицательные качества (замкнутость, низкая самооценка, нерешительность). По мнению молодых людей, лица с ОВЗ находятся за чертой бедности, так как их пенсия в основном уходит на медикаменты и не хватает материальных средств на другие социальные потребности. Авторы исследования считают, что включение в образовательный процесс людей с ОВЗ будет иметь положительный результат и обогатит субъективный опыт всех участников партиципационного взаимодействия [19].

По данным исследований современных ученых, молодые люди сочувствуют людям с ОВЗ, при этом четко понимания, кто такие люди с ограниченными возможностями здоровья, у них нет. Преобладают нечеткие, поверхностные представления о лицах с ОВЗ, поэтому при описывании характеристик молодые люди акцентируют свое внимание на недостатках, характерных для лиц с ОВЗ. Молодые люди готовы оказывать помощь лицам с ОВЗ, но их готовность носит гипотетический, вероятностный характер. В основном она проявляется в участии в волонтерском движении. Современные молодые люди считают, что российское общество не готово реализовывать инклюзивное образование, при этом из опрошенных молодых людей многие выражают свое согласие с партиципационным взаимодействием с детьми, имеющими ОВЗ [20].

Цель исследования – изучение специфики готовности молодых людей к партиципационному взаимодействию с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В 2017 году в г. Балашове Саратовской области было проведено исследование среди молодых людей ($n=200$) в возрасте 15–23 лет. В исследовании приняло участие 118 девушек и 82 юноши. В качестве диагностического инструментария был использован авторский опросник-анкета «Готовность молодежи к партиципационному взаимодействию с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья» (Н.Е. Шустова, М.А. Лученкова, О.В. Карина).

Опросник-анкета включает в себя следующие вопросы.

1. Оцените, пожалуйста, степень важности тех или иных условий для достижения благополучия (происходить из богатой семьи, иметь хорошее образование, упорно трудиться, иметь нужные знакомства, быть честным и принципиальным, быть здоровым). Ответы необходимо проранжировать: на 1-е место поставить самое важное, на 2-е – важное, на 3-е – имеет существенный вес и т. д.

2. На чью помощь чаще всего Вы рассчитываете в трудной жизненной ситуации (рассчитываю на помощь Бога, государства, друзей и родственников, себя, ничью)? Ответы необходимо проранжировать: на 1-е место поставить самое важное, на 2-е – важное, на 3-е – имеет существенный вес и т. д.

3. Как Вы думаете, на чью помощь в трудной жизненной ситуации чаще всего рассчитывают лица с ограниченными возможностями здоровья (рассчитывают на помощь Бога, государства, друзей и родственников, се-

бя, ничью)? Ответы необходимо проранжировать: на 1-е место поставить самое важное, на 2-е – важное, на 3-е – имеет существенный вес и т. д.

4. Оцените степень Вашей готовности взаимодействовать с лицами с ограниченными возможностями здоровья в различных ситуациях (общаться как с друзьями, учиться в одной группе (работать в одном коллективе), совместно готовить мероприятия, проводить совместно досуг, оказывать материальную помощь, оказывать необходимую помощь при встрече, принимать активное участие в волонтерских акциях, как можно реже общаться). Необходимо отметить степень согласия: согласен; скорее согласен, чем не согласен; затрудняюсь ответить; скорее не согласен, чем согласен; не согласен.

5. Укажите, пожалуйста, какие чувства чаще всего вызывает у Вас встреча с лицами с ограниченными возможностями здоровья (сочувствие, неловкость, чувство вины, ответственность, забота, замешательство)?

6. Как Вы думаете, детям с ограниченными возможностями здоровья лучше получать образование: в специализированной школе для детей с похожими проблемами; вместе с другими детьми в обычной школе/колледже/вузе; обучение на дому с частичным посещением занятий в обычной школе/колледже/вузе; обучение на дому по индивидуальной программе; не готов (а) ответить на данный вопрос; другое.

7. Необходимо из противоположных утверждений выбрать подходящее для Вас и оценить степень значимости его для Вас от 0 до 3: в жизни необходим опыт взаимодействия с лицами с ОВЗ – в жизни нет необходимости в опыте взаимодействия с лицами с ОВЗ; общение с лицами с ОВЗ дает положительные эмоции – общение с лицами с ОВЗ сопровождается отрицательными эмоциями; совместная работа (учеба) с лицами с ОВЗ снижает темп работы – совместная работа (учеба) с лицами с ОВЗ не влияет темп работы.

8. Имеете ли Вы опыт взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья (да, неоднократно; да, редко; нет)?

9. Укажите, пожалуйста, формы взаимодействия с лицами с ограниченными возможностями здоровья, которые в Вашем опыте уже имеются (один из моих друзей; учимся (лись) в одной группе (работаем в одном коллективе); готовили совместно мероприятия; проводили совместно досуг; оказывал (а) материальную помощь; оказывал (а) необходимую помощь при встрече; принимал (а) участие в волонтерских акциях; не имею опыта взаимодействия).

10. Созданы ли в обществе, по Вашему мнению, условия для включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социальное и образовательное пространство (да, в полной мере; многое сделано, но еще предстоит многое сделать; необходимые минимальные условия созданы; условия формальные, на практике редко применимы; нет, не созданы)?

Опросник-анкета позволяет установить социальные представления о факторах, способствующих достижению благополучия в социуме (вопросы 1–3), социально-психологическую дистанцию в партиципационном взаимодействии (вопросы 4–7), опыт партиципационного взаимодействия (вопросы 8, 9), представления о соответствии создаваемых условий для лиц с ОВЗ их потребностям (вопрос 10).

Анализ доминирующих показателей был произведен с применением критерия Фишера. Расчет производился в программе SPSS 17,0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По результатам опросника-анкеты было установлено, что в основном молодые люди имеют минимальный опыт взаимодействия с людьми, имеющими ОВЗ.

Отвечая на вопрос «На чью помощь чаще всего Вы рассчитываете в трудной жизненной ситуации?», молодые люди выбрали такие ответы, как: надеются на Бога, государство, друзей, свои собственные силы. По значимости выбора можно выстроить следующий ранг ответов: на первое место молодые люди поставили свой собственный личностный потенциал ($p=0,001$), на втором месте – помощь друзей ($p=0,012$), на третьем – помощь от высших сил ($p=0,018$), на четвертом – помощь от государства ($p=0,024$) и на последнем месте стоит ответ «ни на кого» ($p=0,032$). Выстраивая личностные экспектации, молодые люди прежде всего вкладывают в них свои возможности, умения и жизненный опыт, и при этом также ориентируются на внешние обстоятельства.

Отвечая на вопрос, на чью помощь могут рассчитывать лица с ОВЗ, молодые люди в ранговом порядке выстроили следующие характеристики: на первом месте, по их мнению, люди с ОВЗ рассчитывают на помощь друзей ($p=0,018$), на втором – на государство ($p=0,001$), на третьем – на Бога ($p=0,018$), на четвертом – на себя ($p=0,024$) и на последнем месте – ни на кого ($p=0,016$). Молодые люди считают, что лица с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в посторонней помощи, которая обеспечивает им социально-психологическую адаптацию в окружающем мире.

Анализируя с помощью описательной статистики ответы молодых людей по вопросу «Как молодые люди готовы взаимодействовать с лицами с ОВЗ?», мы установили следующее (на уровне достоверной значимости $p \leq 0,01$): молодые люди готовы общаться с лицами, имеющими ОВЗ, как с друзьями; совместно учиться с ними; совместно готовить различные мероприятия; не всегда, но часто проводить с ними свой досуг; оказывать материальную помощь; по необходимости помогать им; принимать активное участие в волонтерских акциях. При этом молодые люди отрицают вариант ответа «как можно реже общаться». Такие показатели свидетельствуют о том, что молодые люди положительно настроены на партиципационное взаимодействие с людьми, имеющими ОВЗ.

Характеризуя эмоциональный компонент партиципационной готовности к взаимодействию молодых людей с лицами с ОВЗ, мы установили, что при встрече с людьми, имеющими ОВЗ, у молодых людей возникают такие чувства, как сочувствие и неловкость ($p \leq 0,01$). При этом молодые люди избегают ответственности и заботы о лицах с ОВЗ. В эмоциональной сфере молодые люди положительно настроены к людям с ОВЗ, принимают их и сочувствуют им, но при этом в деятельности сфере транслируют свою неготовность активно сотрудничать с такими людьми. При этом молодые люди считают, что образование людям, имеющим ОВЗ, необходимо получать вместе с другими детьми в обычной школе, колледже или вузе ($p \leq 0,05$). Молодые

люди отрицательно относятся к тому, что люди с ОВЗ должны получать образование в специализированной школе ($p \leq 0,01$).

Инклюзивное пространство направлено на социально-психологическую адаптацию лиц с ОВЗ в социуме, где проявляется способность членов общества принимать таких людей как равных, учитывая их возможности, а не только их специфические особенности. Поэтому, сопоставляя данные современных ученых и наши данные, можно отметить, что молодые люди не имеют четкого сформированного представления о партиципационном взаимодействии с лицами с ОВЗ.

Устанавливая экспектации молодых людей в сфере межличностного взаимодействия, можно отметить, что молодые люди не стремятся к активному взаимодействию с людьми, имеющими ОВЗ, опыт такого взаимодействия им не нужен, он не влияет на темп их деятельности, при этом преобладают негативные экспектации по отношению к общению с такими людьми.

С помощью тренинговых занятий, организованных педагогами-психологами и социальными педагогами на классных часах, можно моделировать ситуации, касающиеся партиципационного взаимодействия с людьми, имеющими ОВЗ, для того чтобы взрослеющая личность развивала рефлексию к окружающим, понимала проблемы других людей и на поведенческом уровне могла без затруднений взаимодействовать с людьми, имеющими ОВЗ. Необходимо расширять информационное поле современной молодежи по вопросу педагогических систем обучения и воспитания лиц с ОВЗ, для того чтобы подрастающее поколение понимало, какие образовательные проблемы существуют у детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Таким образом, обеспечивая инклюзивное образование, необходимо обратить внимание на эмоциональную готовность взрослеющей личности к партиципационному взаимодействию с лицами, имеющими ОВЗ.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Молодые люди имеют минимальный опыт взаимодействия с людьми, имеющими ОВЗ.
2. Молодые люди не стремятся к активному взаимодействию с людьми, имеющими ОВЗ, опыт такого взаимодействия им не нужен, он не влияет на темп их деятельности, при этом преобладают негативные экспектации по отношению к общению с такими людьми.
3. Молодые люди не имеют четко сформированного представления о партиципационном взаимодействии с лицами, имеющими ОВЗ.
4. Молодые люди положительно настроены на партиципационное взаимодействие с людьми, имеющими ОВЗ, но при этом в деятельности сфере транслируют свою неготовность активно сотрудничать с такими людьми.

Исследование проводилось в рамках научного проекта РФФИ № 17-06-00338 «Взаимосвязь личностных экспектаций и готовности к партиципации лиц с ограниченными возможностями здоровья при построении жизненной перспективы».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Коростелева Н.А. Теоретические аспекты формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам

- в высшей школы // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 4–6.
2. Феофанов В.Н. Предрассудки и стигматизация в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления // Вестник социальной работы. 2014. № 3. С. 76–87.
 3. Ким О.М., Комышкова А.Д. Формирование речевой толерантности как компонента коммуникативной компетенции специалиста сопровождения лиц с ОВЗ // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2015. С. 218–222.
 4. Корнеева А.А., Севостьянова Т.И., Акмалов А.Ю. Формирование культуры межличностных отношений в условиях инклюзивного образовательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 430–436.
 5. Курмышова О.А. Особенности социально-психологического климата инклюзивных учебных групп // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 3-1. С. 192–195.
 6. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Проблема формирования толерантного отношения к лицам с ОВЗ // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-2. С. 227–233.
 7. Парышкова А.О. Особенности формирования толерантности к детям с ограниченными возможностями жизнедеятельности в образовательной среде школы // Социальные и культурные практики в современном российском обществе: материалы научного форума преподавателей, студентов и аспирантов. Новосибирск: НовГПУ, 2016. С. 193–196.
 8. Понамарева И.М. Толерантное отношение к детям с ограниченными возможностями как одна из составляющих образовательного пространства // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 1. С. 16–19.
 9. Притупова А.С. Изучение отношения молодежи к лицам с глубокими нарушениями слуха и зрения // Научный альманах. 2017. № 3-2. С. 370–372.
 10. Волкова И.П., Королева Н.Н. Личностные ресурсы и барьеры толерантности современной молодежи как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2008. № 1. С. 238–246.
 11. Зенкина Т.А. Об отношении московского студенчества к лицам с ограниченными возможностями здоровья // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. № 2. С. 58–66.
 12. Басырова Л.Ф., Кочетков И.Г. Толерантность и ценностные ориентации лиц с разным уровнем культурной идентичности // Вестник науки и образования. 2015. № 3. С. 178–181.
 13. Ainscow Mel., Sandill Abba. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership // International Journal of Inclusive Education. 2010. Vol. 14. P. 401–416.
 14. Mitchell D. What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies). New York: Routledge, 2008. 146 p.
 15. Storkdale A. Waiting for the cure: mapping the social relations of human gene therapy research // Sociology of health illness. 1999. Vol. 21. № 5. P. 579–596.
 16. Kise J.A.G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006. 117 p.
 17. Sunderland N., Catalano T., Sunderland N., Catalano T., Kendall E. Missing discourses: concepts of joy and happiness in disability // Disability & Society. 2009. Vol. 24. № 6. P. 703–714.
 18. Лекторский А.В. Философия в контексте культуры. М.: Канон+, 2012. 384 с.
 19. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование социального стереотипа и психологического портрета лица с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 110–123.
 20. Гринина Е.С., Рудзинская Т.Ф. Формирование толерантного отношения к лицам с ОВЗ как условие их психологической адаптации к обучению в вузе // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сборник статей по материалам VI Международной научно-практической конференции. Йошкар-Ола: Межрегиональный открытый социальный институт, 2016. С. 111–116.

REFERENCES

1. Korosteleva N.A. Theoretical aspects of formation of tolerant attitude to the disabled students in higher school. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy IV Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk, Dva komsomoltsa Publ., 2013, pp. 4–6.
2. Feofanov V.N. The prejudices and stigmatization in relation to people with disabilities and the ways of their overcoming. *Vestnik sotsialnoy raboty*, 2014, no. 3, pp. 76–87.
3. Kim O.M., Komysheva A.D. Speech tolerance formation as a component of communication competence of guide specialists for people with disabilities. *Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste globalnoy obrazovatelnoy povestki: sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Nizhniy Novgorod, Nizhegorodskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet im. Kozmy Minina Publ., 2015, pp. 218–222.
4. Korneeva A.A., Sevostyanova T.I., Akmalov A.Yu. Forming culture of the interpersonal relationship under inclusive educational process in the organization of higher education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 6, pp. 430–436.
5. Kurmyshova O.A. Features of social and psychological climate of inclusive group of schoolkids. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*, 2016, vol. 8, no. 3-1, pp. 192–195.
6. Medvedeva E.Yu., Olkhina E.A. The problem of formation of tolerant attitude towards persons with disabilities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-2, pp. 227–233.

7. Paryshkova A.O. Features of formation tolerances to children with limited opportunities of activity in to the educational environment of school. *Sotsialnye i kulturnye praktiki v sovremennom rossiyskom obshchestve: materialy nauchnogo foruma prepodavateley, studentov i aspirantov*. Novosibirsk, NovGPU Publ., 2016, pp. 193–196.
8. Ponamareva I.M. Tolerant attitude to physically disabled children as one of the elements of the educational environment. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 2015, no. 1, pp. 16–19.
9. Pritupova A.S. A study of the attitude of youth towards persons with impaired hearing and vision. *Nauchnyy almanakh*, 2017, no. 3-2, pp. 370–372.
10. Volkova I.P., Koroleva N.N. Personal resources and barriers of tolerance of modern youth as the factor of visually impaired people's social integration. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sotsiologiya*, 2008, no. 1, pp. 238–246.
11. Zenkina T.A. The attitude of Moscow students toward persons with disabilities. *Voprosy psikhicheskogo zdorovya detey i podrostkov*, 2015, no. 2, pp. 58–66.
12. Basyrova L.F., Kochetkov I.G. Tolerance and value orientations of people with different levels of cultural identity. *Vestnik nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 3, pp. 178–181.
13. Ainscow Mel., Sandill Abba. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 2010, vol. 14, pp. 401–416.
14. Mitchell D. *What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies)*. New York, Routledge Publ., 2008. 146 p.
15. Storkdale A. Waiting for the cure: mapping the social relations of human gene therapy research. *Sociology of health illness*, 1999, vol. 21, no. 5, pp. 579–596.
16. Kise J.A.G. *Differentiated coaching: A framework for helping teachers change*. Thousand Oaks, Corwin Press Publ., 2006. 117 p.
17. Sunderland N., Catalano T., Sunderland N., Catalano T., Kendall E. Missing discourses: concepts of joy and happiness in disability. *Disability & Society*, 2009, vol. 24, no. 6, pp. 703–714.
18. Lektorskiy A.V. *Filosofiya v kontekste kultury* [Philosophy in the context of culture]. Moscow, Kanon+ Publ., 2012. 384 p.
19. Volkova V.V., Mikhilchi E.V. Research of Social Stereotype and Psychological Portrait of a Person with a Disability and Disablement: Student's Point of View. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2016, no. 2, pp. 110–123.
20. Grinina E.S., Rudzinskaya T.F. the formation of tolerant attitude to disabled people as the condition of their psychological adaptation to the study at the university. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik statey po materialam VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Yoshkar-Ola, Mezhtseionalnyy otkrytyy sotsialnyy institut Publ., 2016, pp. 111–116.

PARTICIPATION READINESS OF YOUNG PEOPLE IN RESPECT OF PEOPLE WITH DISABILITIES

© 2018

O.V. Karina, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Pedagogics and Psychology
Balashov Institute (Branch) of N.G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, Balashov (Russia)

Keywords: participation; participation interaction; social stereotypes; tolerance; people with disabilities; health limitations.

Abstract: Currently, the conditions for the inclusion of people with disabilities to the social and educational environment are created in the society but there are some difficulties with their implementation. Despite the fact that the current social policy introduces actively the inclusive education to the social interaction, young people are not ready to join actively in the inclusive environment and to accept emotionally positively their peers with disabilities. The information support of inclusive education does not give the possibility to know the specificity of the problems of people with disabilities, and, accordingly, other people are ill-informed about the importance of involvement of people with disabilities in the participation interaction.

The study covers the problem of social attitudes of modern youth in respect of people with disabilities, the degree of readiness of young people to the participation interaction. The paper presents the author's own questionnaire "The readiness of young people to the participation interaction with people with disabilities". The author identifies the positive participation readiness of young people in respect of people with disabilities, describes the dominant mental states manifested by young people in the process of contacting with people with disabilities. The psychological barriers to participation readiness of young people in respect of people with disabilities are specified.

The author makes an assumption that, in order young people can translate their readiness to the participation interaction both on the cognitive and behavioral level, it is necessary, using the trainings, to simulate purposefully the situations of participation interaction with people with disabilities.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

© 2018

И.В. Кулагина, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: личность; психологическая адаптация; самореализация.

Аннотация: Психологические феномены адаптации и самореализации являются достаточно популярными объектами психологических исследований. Они признаются врожденными и неотъемлемыми элементами бытия личности. Но вопросы о том, является ли один из этих процессов ведущим, противопоставлены они друг другу или, наоборот, сосуществуют, остаются не до конца раскрытыми. Необходимость расширения и углубления теоретических положений и эмпирических данных о соотношении психологической адаптации и самореализации личности обусловила наш интерес к указанной теме. С учетом стадильности рассматриваемых процессов был выбран юношеский возраст, так как изменение организационных, учебных и бытовых условий активизирует адаптационные механизмы, вследствие чего они проявляются отчетливее. И, согласно этапности самореализации, именно в этот возрастной период начинает разворачиваться собственно стадия самореализации как деятельностного воплощения осознанных возможностей и потенций. На экспериментальной выборке было проведено психодиагностическое обследование с применением методик, направленных на изучение адаптации и самореализации студентов. Подвергнутые статистической обработке результаты исследования позволили достоверно распределить респондентов на три группы, в соответствии с выявленным уровнем психологической адаптации. Далее в этих группах были выявлены специфические особенности самореализации, согласующиеся с соответствующим уровнем адаптированности как промежуточным результатом психологической адаптации к изменившимся условиям. С применением факторного анализа были определены особенности самореализации в группах студентов-первокурсников с низким, средним или высоким уровнем психологической адаптации. Выявлено, что особенности самореализации в группе студентов с высоким уровнем психологической адаптации в наибольшей степени приближены к ее теоретической модели, изложенной в научно-методической литературе. Таким образом, результаты организованного эмпирического исследования позволили подтвердить предположение о взаимосвязи явлений психологической адаптации и самореализации личности, а также выявить особенности самореализации у студентов с разным уровнем психологической адаптации.

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, касающиеся возможностей человека, его ресурсных состояний, на протяжении всей истории развития психологической мысли волновали исследователей не меньше, чем вопросы предназначения человека, вопросы, связанные с глобальной целью человеческого существования. Если обобщить некоторые из современных интерпретаций феноменов, лежащих в основе этих вопросов, то получится соотношение явлений адаптации и самореализации личности [1–3]. Существует достаточно большое количество научных мнений относительно того, может ли индивидуальное бытие человека совмещать одновременно тенденции адаптации к изменяющимся, преимущественно социокультурным, условиям и тенденции самореализации как максимально полного, преимущественно деятельностного, воплощения своего потенциала. Одни авторы утверждают, что там, где происходит адаптация, нет места самореализации [4], другие считают, что человек сам выбирает одну из двух альтернатив: либо адаптироваться к реальности, либо самореализовываться в ней [5; 6]. Исследователи, занимающиеся преимущественно проблемами адаптации человека, проводят границу между адаптацией как процессом и адаптированностью как ожидаемым результатом, описывая последнюю как состояние самоактуализации [7–9]. Еще одна группа авторов свидетельствует в пользу того, что оба феномена могут бесконфликтно сосуществовать в процессе жизнедеятельности человека [10; 11]. Поскольку и адаптация, и самореализация являются важными и неотъем-

лемыми элементами в жизни личности, мы склонны придерживаться второй точки зрения, но предполагаем, что в зависимости от уровня адаптированности самореализация будет иметь определенные особенности, касающиеся, в частности, и структуры.

В плане активизации адаптационных ресурсов юношеский возраст является наиболее показательным [12–14], а также, по мнению ряда авторов, именно в юношеском возрасте происходит смена этапа с самоактуализации на самореализацию личности, т. е. человек от раскрытия своих потенциальных возможностей и способностей переходит к их деятельному воплощению в реальной жизни [15–17].

Теоретически идеальные компоненты самореализации описаны в трудах гуманистических психологов [18]. Для проверки предположения о взаимосвязи адаптации и самореализации в жизнедеятельности личности нами было организовано эмпирическое исследование.

Цель работы – выявление особенностей самореализации у студентов-первокурсников с разным уровнем адаптации.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальную выборку составили студенты-первокурсники гуманитарных направлений подготовки Тольяттинского государственного университета (198 человек).

В исследовании использовались:

– «Методика диагностики социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонд [19],

направленная на выявление уровня адаптации личности к условиям окружающей социокультурной среды;

– методика «САМОАЛ» А.В. Лазуркина в адаптации Н.Ф. Калиной [20].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На основе полученных результатов об особенностях психологической адаптации и их обработки с применением критерия *H*-Краскала – Уоллеса, респонденты были достоверно распределены по трем группам ($H=172,6$ при $p<0,001$). Студенты подгруппы с низким уровнем психологической адаптации ($n=58$) отличаются наличием разного рода трудностей и барьеров в процессе установления оптимальных отношений как в изменившихся организационных и учебных условиях, так и при образовании устойчивых коммуникативных связей с однокурсниками. Их интерес к овладению новыми ролевыми позициями фрагментарен и неустойчив, они быстро утомляются от социальных контактов и не удовлетворены складывающимися межличностными взаимоотношениями. В подгруппе со средним уровнем психологической адаптации ($n=84$) можно отметить более заметные успехи в организации социального пространства; они в достаточной степени удовлетворяют потребность в общении посредством включенности в микрогруппы по интересам, где эффективно осваивают приемы самоутверждения. Им требуется меньше времени на установление межличностных контактов, они проявляют стремление к повышению своего статуса в коллективе. Респонденты с высоким уровнем психологической адаптации ($n=56$), с одной стороны, продемонстрировали полное принятие и освоение норм и правил новой образовательной среды, с другой стороны, у них отмечается тенденция к преобразованию окружающих условий жизнедеятельности в соответствии с собственными интересами. Можно сказать, что они пытаются установить гармоничное равновесие между внешним окружением и внутренним содержанием.

Следующий этап исследовательской работы был посвящен изучению особенностей самореализации студентов-первокурсников с разным уровнем психологической адаптации. К специфическим особенностям самореализации респондентов с низким уровнем психологической адаптации можно отнести симметрично низкие показатели по всем шкалам методики «САМОАЛ». Данный контингент отличается неуверенностью в своих возможностях, но завышенными притязаниями, погруженностью в прошлые обиды и, как следствие, недоверием к новым впечатлениям и знакомствам, страхом перед всем неизвестным, что, в свою очередь, блокирует как появление, так и проявление креативности. Этим студентам значительно недостает автономности и спонтанности, они испытывают существенные трудности в самопонимании и самопринятии, что негативно сказывается на процессе организации межличностного взаимодействия (что уже было отмечено по результатам психодиагностики адаптированности). Следующий шаг анализа был связан с проведением процедуры факторного анализа показателей шкал методики «САМОАЛ» для представителей данной подгруппы. В результате были выделены четыре фактора. В первый фактор с наибольшими весами вошли такие шкалы, как «Авто-

номность» (0,90), «Гибкость в общении» (0,69), «Контактность» (0,59), что, обобщая, можно обозначить как «коммуникативный» компонент. Второй фактор образован следующими шкалами: «Аутосимпатия» (0,86), «Спонтанность» (0,66), «Самопонимание» (0,65), «Креативность» (0,62), составляющими компонент «самопринятие». Третий фактор образован шкалами «Ценности» (0,76) и «Взгляд на природу человека» (0,71). В четвертый фактор вошли «Потребность в познании» (0,91) и «Ориентация во времени» (0,76), позволяющие человеку жить «здесь-и-теперь», что можно условно назвать компонентом «осознание настоящего момента». Таким образом, можно говорить, что, несмотря на исходные показатели по шкалам, самореализация респондентов с низким уровнем психологической адаптации представлена следующими компонентами: коммуникативностью, самопринятием, ценностями и осознанием настоящего момента.

Анализируя особенности самореализации студентов со средним уровнем психологической адаптации, можно говорить о том, что их показатели по шкалам методики «САМОАЛ» несколько выше, чем у представителей первой подгруппы. Так, они уже более склонны ценить текущие моменты жизни, но периодически обращаются к прошлому для оценки достигнутого в настоящем. У них наблюдается стремление к познанию нового и элементы креативности, но, наряду с этим, отмечается и недоверие к незнакомым людям, что также проявляется в недостаточной спонтанности. Недостаточно выраженное самопонимание находит отражение в противоречивости «Я-концепции», но тем не менее не мешает их демонстративному проявлению самостоятельности в принимаемых решениях. Данные респонденты достаточно общительны и способны к адекватному самовыражению в межличностных отношениях. Результатом проведения факторного анализа стало выделение пяти факторов в структуре самореализации. В первый фактор вошли такие шкалы, как «Креативность» (0,77), «Ориентация во времени» (0,74), «Ценности» (0,72), «Потребность в познании» (0,71), содержательное обобщение которых можно назвать «мотивационно-смысловым» компонентом. Второй фактор образован совокупностью шкал «Спонтанность» (0,82), «Автономность» (0,75), «Контактность» (0,72), которые можно свести к компоненту «уверенность в себе». В третий фактор вошли шкалы «Самопонимание» (0,94) и «Аутосимпатия» (0,53) (с меньшим весом эта шкала также входит в первый и второй факторы), что условно можно обозначить как компонент «самопринятие». Четвертый фактор представлен «Гибкостью в общении» (0,89), а пятый – шкалой «Взгляд на природу человека» (0,92). Таким образом, самореализация студентов со средним уровнем психологической адаптации выглядит как совокупность следующих компонентов: мотивационно-смыслового, уверенности в себе, самопринятия, гибкости в общении, веры в человеческие возможности.

Особенности самореализации группы студентов с высоким уровнем психологической адаптации, по сравнению с другими группами, выражаются в наиболее высоких показателях по всем шкалам методики «САМОАЛ». Преимущественное выражение получили пункты «Ценности» и «Креативность», наименьшее значение имеет пункт «Спонтанность», что может

свидетельствовать о том, что рассматриваемый контингент творчески подходит к повседневной деятельности и жизни в целом, руководствуясь при этом высшими человеческими ценностями, но учитывая при этом условия и требования окружающей действительности. Результатом применения факторного анализа стало выделение четырех факторов. В первый фактор по уменьшению нагрузки вошли шкалы «Аутосимпатия» (0,82), «Автономность» (0,76), «Спонтанность» (0,72), «Потребность в познании» (0,55). Содержательно они могут быть объединены в компонент «направляемость изнутри». Второй фактор образован на положительном полюсе шкалами «Контактность» (0,70) и «Гибкость в общении» (0,69); с отрицательным знаком в этот фактор входят шкалы «Ценности» (-0,67) и «Потребность в познании» (-0,59), что может свидетельствовать об убежденности данных респондентов в том, что удовлетворение коммуникативных потребностей приводит к неудовлетворенности познавательных, связанных с ценностной иерархией личности. Обобщенно можно назвать этот фактор компонентом «коммуникативность». Третий фактор образовали шкалы «Взгляд на природу человека» (0,83) и «Креативность» (0,79), сочетаясь, таким образом, в компонент «творческий взгляд на человеческие возможности». В четвертый фактор объединились шкалы «Ориентация во времени» (0,85), «Самопонимание» (0,71), «Ценности» (0,40), которые условно образуют компонент «осознание настоящего момента». В итоге можно констатировать, что студентам с высоким уровнем психологической адаптации свойственны следующие компоненты факторной структуры самореализации: направляемость изнутри, коммуникативность, творческий взгляд на человеческие возможности, осознание настоящего момента.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Полученные результаты исследования самореализации у групп студентов-первокурсников с разным уровнем психологической адаптации позволили отметить присутствие специфических особенностей. Так, студентов с низким и высоким уровнями адаптированности объединяет присутствие такого компонента самореализации, как осознание настоящего момента. У студентов среднего и высокого уровней адаптированности можно отметить наличие сходного компонента самореализации, связанного с верой в человеческие возможности. Общим компонентом первой и второй групп является самопринятие. У всех рассматриваемых респондентов в разной степени выражен компонент, связанный с коммуникативной активностью личности, что вполне объяснимо доминированием социального окружения в жизни человека. Наиболее близкими к теоретически идеальным являются компоненты самореализации, выявленные у студентов-первокурсников с высоким уровнем психологической адаптации. Это подтверждает наше предположение о сосуществовании и взаимосвязи в жизнедеятельности личности феноменов адаптации и самореализации, а также о наличии специфических особенностей самореализации в зависимости от уровня психологической адаптации. Таким образом, установлена взаимосвязь между уровнем психологической адаптации и особенностями проявления самореализации. Так, студентам с низким уровнем психологической

адаптации свойственно наиболее яркое проявление таких особенностей самореализации, как «коммуникативный компонент», «самопринятие», «ценности», «осознание настоящего момента». Для первокурсников со средним уровнем психологической адаптации характерны следующие особенности: «мотивационно-смысловой компонент», «уверенность в себе», «самопринятие», «гибкость в общении», «вера в человеческие возможности». Для студентов с высоким уровнем психологической адаптации были установлены в порядке убывания проявленности следующие особенности самореализации: «направляемость изнутри», «коммуникативность», «творческий взгляд на человеческие возможности», «осознание настоящего момента».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поскольку самореализация является многомерным явлением и понимается не только как результат максимально полного воплощения осознанных способностей и потенциальных возможностей, но и как процесс, то обнаруженная связь между психологической адаптацией и самореализацией имеет практическую значимость. Так, разработка и организация мероприятий, направленных на активизацию адаптационных механизмов студентов с низким и средним уровнями психологической адаптации, приведет и к оптимизации структуры самореализации данных респондентов, позволит им быть более успешными и эффективными в личной, учебной и иных сферах жизнедеятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 496 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.
3. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические проблемы исследования самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. № 2. С. 696–699.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. М.: Смысл, 2003. 487 с.
5. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
6. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 59 с.
7. Хартманн Г. Эго-психология и проблема адаптации. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2002. 160 с.
8. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 480 с.
10. Горбачева В.В. Самоопределение личности тренера в структуре профессиональной деятельности // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: ежегодник. М.: ГЦОЛИФК, 1993. С. 143–149.
11. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 240 с.
12. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализации личности //

- Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии: материалы межвузовской научной конференции. Караганда: КарГУ, 2001. С. 38–48.
13. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социологические исследования. 2001. № 9. С. 77–82.
 14. Пономарева Л.А. Адаптация студентов // Специалист. 2001. № 7. С. 22–23.
 15. Егорычева И.Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. 2005. № 3. С. 11–33.
 16. Дерманова И.Б., Коростылева Л.А. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: СПбГУ, 1997. С. 20–37.
 17. Мосалёва К.В., Кулагина И.В. Особенности самореализации личности в юношеском возрасте // Современная психология: теория и практика: материалы VI международной научно-практической конференции. М.: Спецкнига, 2012. С. 91–93.
 18. Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997. 304 с.
 19. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.
 20. Калина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности // Журнал практического психолога. 1998. № 1. С. 65–75.
- REFERENCES**
1. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* [The farther reaches of human nature]. Moscow, Smysl: Alpina non-fikshn Publ., 2011. 496 p.
 2. Korostyleva L.A. *Psikhologiya samorealizatsii: zatrudneniya v professionalnoy sfere* [Psychology of self-realization: difficulties in professional field]. Sankt-Petersburg, Rech', 2005. 222 p.
 3. Kudinov S.I., Kudinov S.S. Methodological issues connected with the research of self-realization of a person. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, 2015, vol. 20, no. 2, pp. 696–699.
 4. Leontev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovooy realnosti* [The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. 2nd ed. ispr. izd. Moscow, Smysl Publ., 2003. 487 p.
 5. Fromm E. *Anatomiya chelovecheskoy destruktivnosti* [The anatomy of human destrctiveness]. Moscow, Respublika Publ., 1994. 447 p.
 6. Shostrom E. *Chelovek-manipulyator. Vnutrennee puteshestvie ot manipulyatsii k aktualizatsii* [Man, the manipulator: the inner journey from manipulation to actualization]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2002. 59 p.
 7. Khartmann G. *Ego-psikhologiya i problema adaptatsii* [Ego-psychology and the Problem of Adaptation]. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy Publ., 2002. 160 p.
 8. Albukhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 299 p.
 9. Rean A.A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika* [Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Practice]. Sankt Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2008. 480 p.
 10. Gorbacheva V.V. Personal identity of a coach within the professional activities. *Trudy uchenykh GTsOLIFKa: 75 let: ezhegodnik*. Moscow, GTsOLIFK Publ., 1993, pp. 143–149.
 11. Posokhova S.T. *Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti* [Psychology of adapting oneself personality]. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2001. 240 p.
 12. Galazhinskiy E.V. Rigidity as the system-wide human trait and personal self-fulfillment. *Chelovek v psikhologii: orientiry issledovaniy v novom stoletii: materialy mezhvuzovskoy nauchnoy konferentsii*. Karaganda, KarGU Publ., 2001, pp. 38–48.
 13. Emelyanov V.V. Students about the adaptation to university life. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2001, no. 9, pp. 77–82.
 14. Ponomareva L.A. Adaptation of students. *Spetsialist*, 2001, no. 7, pp. 22–23.
 15. Egoricheva I.D. Self-actuating as an activity (to the problem definition). *Mir psikhologii*, 2005, no. 3, pp. 11–33.
 16. Dermanova I.B., Korostyleva L.A. Some aspects of the phenomenon of self-fulfillment. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti*. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 1997, pp. 20–37.
 17. Mosaleva K.V., Kulagina I.V. Special aspects of self-fulfillment of a person in adolescence. *Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika: materialy VI mezhdu-narodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, Spetskniga Publ., 2012, pp. 91–93.
 18. Maslou A. *Psikhologiya bytiya* [Toward a psychology of being]. Moscow, Refl-buk Publ., 1997. 304 p.
 19. Osnitskiy A.K. The determining of characteristics of social adaptation. *Psikhologiya i shkola*, 2004, no. 1, pp. 43–56.
 20. Kalina N.F. Check list for personal self-fulfillment. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1998, no. 1, pp. 65–75.

**THE STUDY OF SPECIAL ASPECTS OF SELF-FULFILLMENT OF THE STUDENTS
WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION**

© 2018

I.V. Kulagina, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and Applied Psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: personality; psychological adaptation; self-fulfillment.

Abstract: The psychological phenomena of adaptation and self-fulfillment are popular enough subjects of psychological investigations. They are considered congenial and integral elements of a personality reality. However, the questions if any of these processes is the leading one, if they are opposed to each other, or, just the contrary, coexist remain undiscovered. The necessity to expand and deepen the theoretical ideas and empirical data about the interrelations between the psychological adaptation and self-fulfillment of a personality caused the author's interest in this topic. Considering the stadiality of the issues under the study, the author selected the adolescent age as the changes in the organizational, educational and everyday conditions activates the adaptation mechanisms, which results in their more distinct manifestation. According to the self-fulfillment phasing, the stage of self-fulfillment as the activity implementation of cognitive possibilities and potencies starts exactly during this age period. Using the experimental sample, the author carried out the psychodiagnostic analysis with the application of the techniques aimed at the study of adaptation and self-fulfillment of the students. The statistically processed results allowed adequate distributing of the respondents into three groups according to the determined level of psychological adaptation. Subsequently, the specific peculiarities of self-fulfillment were detected within these groups that were consistent with the corresponding level of adaptedness as the intermediate result of psychological adaptation to the changing conditions. Using the factor analysis, the author determined the special aspects of self-fulfillment in the groups of first-year students with the low, middle and high level of psychological adaptation. It is discovered that special aspects of self-fulfillment in the group of students with high level of psychological adaptation are most approximated to its theoretical model described in the research and methodological literature. Therefore, the results of organized empirical research allowed proving the hypothesis about the interrelation of the phenomena of psychological adaptation and self-fulfillment of a personality and determining the special aspects of self-fulfillment of the students with different levels of psychological adaptation.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ СУПРУГОВ С РАЗНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ И СТИЛЯМИ ЛЮБВИ

© 2018

И.В. Перминова, аспирант кафедры практической психологии
Вятский государственный университет, Киров (Россия)

Ключевые слова: представления о любви; стили любви; компоненты любви; супруги.

Аннотация: В связи с тенденцией к упадку брака и семьи повышается интерес к проблеме любви в отношении мужчины и женщины. В статье анализируется треугольная теория любви Р. Стернберга. Согласно данной теории выделяются три компонента любви: близость, страсть, обязательства. В статье приводятся результаты исследования представлений о любви, стилей и компонентов любви супругов. Результаты эмпирического исследования представлений о любви молодых людей в возрасте от 20 до 40 лет выявлены методом незаконченных предложений. Все суждения респондентов о любви сгруппированы в четыре основных блока с выделенными в них подразделами и обобщенными конструктами, отражающими в совокупности представления респондентов о любви. Показано влияние ряда конструктов на стили и компоненты любви. Установлено отрицательное влияние на стиль любви «эрос» конструкта «отрицательное отношение к любви». На стиль любви «людус» отрицательно влияют конструкты «верность», «служение» и «счастье». На стиль любви «сторге» отрицательно влияют конструкты «вера в любовь» и «любовь как секс и страсть». На стиль любви «агапэ» положительно влияет конструкт «счастье». Конструкт «счастье» также положительно влияет на все три компонента любви. Конструкт «взаимность» положительно влияет на компонент любви близость. Конструкт «служение» положительно влияет на компонент любви страсть. Конструкт «отрицательное отношение к любви» отрицательно влияет на все три компонента любви.

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время феномен любви все чаще оказывается в фокусе исследовательского интереса психологов. Это связано с многогранностью влияния данного чувства на жизнь человека. В любви развивается и укрепляется Я-концепция личности, повышаются ее самооффективность и самооценка, создается возможность полного и глубокого самораскрытия, самореализации, глубокого единения с другим человеком. Любовь значимо влияет на ценности и смысловые установки, половую и гендерную идентичность. Переживание и осмысление любви позволяет молодым людям понять особенности собственной личности и внутреннего мира другого человека. Благодаря данному чувству преодолеваются отчуждение и одиночество.

Мы придерживаемся трактовки понятия любовь как интимного, интенсивного, напряженного и относительно устойчивого чувства субъекта, сопряженного с сексуальным влечением по отношению к другому человеку (партнеру), вызывающее желание быть с ним и озабоченность его благополучием; детерминирующее поведение по отношению к нему. Данное определение не исключает возможности рассматривать любовь и как особое эмоциональное отношение к другому человеку.

Любовь имеет большое значение для благополучия супружеских отношений. Как показывают исследования, опыт переживания любви оказывает влияние на выбор партнера для семейной жизни, является основой для сохранения семьи. Благодаря любви, как духовно-нравственному чувству, в супружеских отношениях открываются ценность и неповторимость другого человека. Без обращения к теме любви не эффективна коррекция сексуальных отношений в супружеской паре: по мысли Э. Фромма, если человек обретает способность любить, то исчезают и его сексуальные проблемы [1].

Любовь в отношениях между мужчиной и женщиной можно продуктивно анализировать с точки зрения теории «треугольной любви» Р. Стернберга. Данная

теория получила широкое распространение в отечественной психологии. В частности, теория представлена в исследованиях по диагностике сексуальной удовлетворенности в супружеских отношениях [2], анализируется при выявлении психологических аспектов любви и брака [3], при изучении факторов стабильности супружеских отношений [4], социальных и личностных аспектов интереса к противоположному полу в студенческие годы [5], при изучении проблем безбрачия и распада семей [6], неверности и измены в романтических отношениях [7], гендерных особенностей представлений о любви в юношеском возрасте [8].

Согласно теории Р. Стернберга, любовь мужчины и женщины включают в себя три компонента: близость, страсть и обязательства [9]. Первый компонент, *близость*, заключается в возникновении у супругов интимных чувств, которые важны для переживания теплоты любовных отношений. Близость проявляется как желание содействовать благополучию любимого человека, как уважение и взаимопонимание в отношениях с ним, как возможность во всем на него полагаться, способность делиться с любимым тем, что имеешь, получать и оказывать эмоциональную поддержку, ощущать ценность любимого человека в своей жизни, уделять ему время, «честно общаться» с ним. Второй компонент, *страсть*, проявляется во влечении к своему партнеру по браку, восхищении физической привлекательностью супруга, стремлении к удовлетворению сексуальных потребностей. Третий компонент, *обязательства*, проявляется через супружескую верность, стремление узаконить любовные отношения, оказывать помощь в воспитании детей и в выполнении домашних обязанностей. Данные компоненты рассматриваются как «углы» треугольника: близость (интимность) представляет собой вершину треугольника, страсть – его левый угол, а обязательства – правый. Факторный анализ, выполненный в работе А. Арона и Л. Уэстбей [10], подтвердил теорию Р. Стернберга о трех компонентах любви.

По мнению С. Хендрик и К. Хендрик [11] существенным фактором удовлетворенности любовными отношениями являются стили любви, причем их вклад в удовлетворенность превышает вклад различных свойств личности. Классификация стилей любви разработана в 1970-х годах канадским психологом и социологом Дж. Ли. Стили любви определяются Дж. Ли как интегральная характеристика, зависящая от множества факторов субъективно-психологического порядка (индивидуальные особенности человека, его личный опыт, отношения, воспринятые из семьи и т. п.) и факторов объективного уровня (идеологические установки и ценности общества, уровень культурного и экономического развития социума) [12].

Классификация стилей любви основана на когнитивных представлениях, оценках, установках в отношениях с партнером и поведенческих проявлениях любви. *Любовь-сторге* представляет собой любовь-дружбу, любовь-понимание, возникающую постепенно. При таком стиле любви преобладает доверие, тесное общение, глубокая душевная близость, отношения отличаются особой прочностью. Секс является продолжением душевной близости. *Любовь-агапэ* является самоотверженной любовью, полной альтруизма и обожания, терпения и негаснущей привязанности. В ней сильны духовная составляющая и страсть. *Любовь-эрос* – это пылкое, страстное и длительное чувство. Характеризуется эстетическим влечением к телесной красоте, в ней ярко выражено сексуальное начало, но присутствует и духовность. Такая любовь чаще всего моногамна, и в ней присутствует некоторая степень зависимости от объекта любви. *Мания* является любовью-одержимостью и характеризуется как бурное и амбивалентное чувство, в котором сильно выражена ревность. Данный вид любви является пессимистическим и разрушительным для личности. *Прагма* – это спокойное, благоразумное чувство, характерное для прагматиков. Чувства подчинены разуму, преобладает трезвый «житейский» расчет. Прагма характеризуется привязанностью и симпатией, прочностью и длительностью. *Людусом* является любовь-игра, для которой свойственны поверхность и неразборчивость отношений, я-центричность чувств, отсутствие ревности и чувства собственника. В такой любви преобладают стремления всегда получать приятные ощущения. По мнению исследователей, наибольшее влияние на удовлетворенность супружескими отношениями оказывают такие стили любви как эрос и людус (влияние с обратным знаком). Позитивный вклад в удовлетворенность отношениями вносят стили агапэ и сторге. О.А. Сычев и К.О. Смирнова [13] установили, что стили любви эрос, агапэ, сторге и прагма являются важными факторами удовлетворенности предбрачными отношениями студентов, в то время как людус и мания снижают удовлетворенность отношениями.

В изучении любви важную роль призвано сыграть исследование представлений о любви. Понятие «представление» определяется в психологии как воспроизведенный образ предмета, основывающийся на прошлом опыте. Представления людей об одном и том же могут различаться и, соответственно, по-разному структурировать и объяснять действительность. В исследовании Л.С. Алексеевой показано, что представления супругов являются одним из факторов, детерминирующих разви-

тие семейных отношений и регулирующих поведение людей в браке [14].

В нашем исследовании мы исходим из того, что представления о любви, их содержание и различные сочетания, влияют на становление и развитие отношений между супругами. Представления о любви выполняют важные регулирующие функции в семейных отношениях, детерминируя в значительной степени характер супружеских отношений, стили и компоненты супружеской любви. Мы трактуем представления о любви как вербально воспроизведенный образ любви, сформировавшийся в сознании человека под влиянием культуры и пережитого опыта.

В ходе анализа литературы нами не выявлены работы, специально посвященные изучению влияния представлений о любви на ее характеристики и проявления в супружеских отношениях.

Целью эмпирического исследования явилось выявление представлений о любви и их влияния на характеристики любви супругов: ее стили и компоненты.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В исследовании приняли участие 265 состоящих в браке респондентов в возрасте от 20 до 40 лет, в том числе 137 женщин и 128 мужчин. Методики исследования: методика «Незаконченные предложения», методика «Установки на любовь и секс» С. Hendrick и S. Hendrick в адаптации О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой, методика «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга в адаптации О.А. Екимчик, Т.Л. Крюковой [15].

В методике незаконченных предложений участникам исследования предлагалось закончить предложения «Любовь – это...», «Мне кажется, что любовь приносит...», «В любви самое главное...», «В реальности любовь...», «Любя я...», «Для любимого (ой)...».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Контент-анализ ответов респондентов (2009 суждений о любви) в методике «Незаконченные предложения» позволил сгруппировать все суждения в четыре блока (раздела) с выделенными в них подразделами (50 категорий) и обобщенными конструктами (94 подкатегории), отражающих в совокупности представления респондентов о любви.

Блок I. «Отношение к любви» (584 суждения/29,1 % от общего количества суждений) включает в себя подразделы: «вера/неверие в любовь» (84 суждения), «положительное/отрицательное отношение к любви» (500).

В категорию «вера/неверие в любовь» входят следующие подкатегории: «вера в любовь» (42), «любовь не идеальна» (27), «любовь идеальна» (3), «отсутствие веры в любовь» (11). Подкатегория «вера в любовь» включает в себя суждения: «любовь существует», «любовь есть», «любовь есть всегда», «любовь вездесуща», «любовь не заканчивается», «любовь крепка», «любовь незабываема», «любовь проверяется временем и обстоятельством».

Категория «положительное/отрицательное отношение к любви» включает подкатегории: «любовь как эмоции и чувства» (148), «любовь как идеальная ценность» (111), «отрицательное отношение к любви» (72), «противоречивое отношение к любви» (6), «другие аспекты отношения к любви» (163).

Подкатегория «любовь как идеальная ценность» включается в себя следующие конструкты: «полет» (18), «красота» (15), «гармония» (15), «свет» (11), «тепло» (11), «новизна» (10), «добро» (8), «сила» (6), «движение/динамика» (4), «чудо» (3), «безграничность» (3), «мир» (3), «бескорытность» (2), «справедливость» (1), «заинтересованность в жизни и развитии объекта любви» (1).

Подкатегория «отрицательное отношение к любви» включает в себя следующие конструкты: «зло, жестокость» (19), «боль, страдания» (17), «горе, беда» (13), «разочарование» (10), «болезнь, безрассудство» (9), «порок» (2), «несправедливость» (1), «со своими минусами» (1).

Подкатегория «другие аспекты отношения к любви» включает в себя следующие конструкты: «любовь как секс и страсть» (35), «любовь как жизнь» (32), «любовь как разрушение жизни» (32), «любовь как работа» (31), «любовь как особое чувство» (17), «любовь бывает разной» (14), «любовь как дружба» (11) ↔ «любовь больше чем дружба» (1), «любовь – сложное чувство» (9) ↔ «любовь – простое чувство» (1), «любовь как духовное чувство» (5) ↔ «любовь как привычка» (3), «любовь как испытание» (3). Конструкт «любовь как секс и страсть» включает суждения: «любовь как секс», «любовь как хороший секс», «когда ты в ней», «гормоны», «выброс фенилэтиламина в мозг», «выброс эндорфинов», «биологический процесс», «химическая реакция», «биохимический процесс», «химические процессы», «страсть», «любовь не существует без страсти», «возбуждение», «влечение», «бабочки в животе».

Блок II. «Ценность любви для любящих» (432 суждения/21,5 % от общего количества суждений) включает категории: «счастье» (174 суждения) ↔ «несчастье» (1), «влияние на психические процессы и состояния» (37), «саморазвитие, самосовершенствование» (32) ↔ «отсутствие саморазвития» (1), «спокойствие» (31), «благополучие» (31), «воодушевление» (30), «самоидентичность, уверенность в себе» (28) ↔ «отсутствие уверенности в себе» (2), «цель и смысл жизни» (23), «чувство

нужности» (12), «надежность, опора» (9), «ценность любви для любящих» (6) ↔ «отсутствие ценности любви» (1), «уют, комфорт» (6), «польза» (6), «стабильность» (2). Категория «счастье» включает суждения: «счастье», «чувствовать себя счастливым», «чувствовать себя счастливой».

Блок III. «Взаимоотношения в любви» (948 суждений/47,2 % от общего количества суждений) содержит следующие категории: «жертвенность» (163 суждения) ↔ отсутствие жертвенности, «не готов на все» (4), «взаимопонимание» (127), «взаимопомощь, забота друг о друге» (118), «доверие» (105), «уважение, взаимоуважение» (72), «взаимность» (49) ↔ «не всегда взаимна» (1), «верность» (41), «служение» (40), «чувствовать, отдаваться чувству» (39), «быть вместе» (35), «искренность, открытость» (26) ↔ «неискренность» (1), «любить, быть любимым (ой)» (21), «строить отношения» (16), «привязанность» (15), «готовность уступать» (14), «ответственность» (13), «терпение» (10), «принятие» (7), «внимание, дарить» (7), «нежность» (7), «вера» (6), «совместимость» (3), «прощение» (3), «уметь ждать» (3), «ревность» (2). Категория «верность» включает суждения: «верность», «быть верным», «преданность», «не предавать». Категория «служение»: «служение другим людям», «посвящаю себя и свою жизнь определенному человеку», «посвящаю себя любимому», «посвящаю себя любимой», «чья-то жизнь дороже собственной», «дарю любимому все свое время», «уделяю много своего времени», «готов целые дни проводить с ней», «забывать о друзьях».

Блок IV. «Связь любви с семьей, продолжением рода» (42 суждения/2,2 % от общего количества суждений) включает категории: «семья» (20 суждений), «дети» (15), «родные» (7).

В ходе исследования стилей любви (опросник «Установки на любовь и секс») было выявлено, что среди респондентов преобладают имеющие средние показатели выраженности стилей любви «эрос», «сторге», «прагма», «мания», «агапэ» (см. рис. 1).

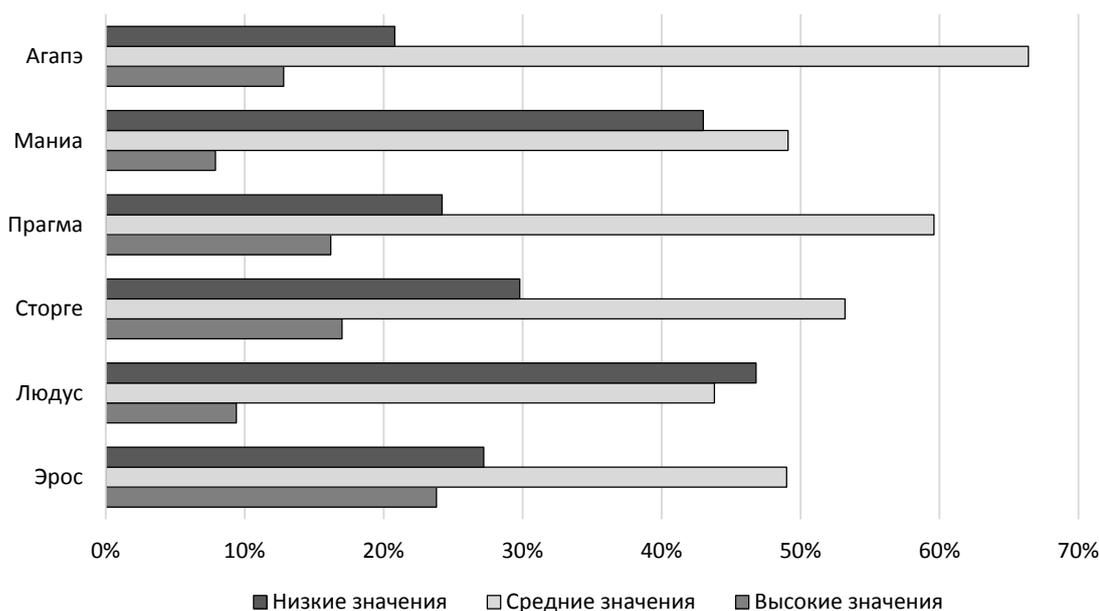


Рис. 1. Выраженность стилей любви у респондентов (в %)

Таким образом, у большей части респондентов в любовных отношениях преобладают средние значения выраженности показателей стилей любви. Достаточно большая часть респондентов имеет низкие показатели таких стилей любви как «людус» и «мания».

Мы выявили средние значения показателей стилей любви и сопоставили с исследованием О.А. Екимчик [16] (см. таблицу 1). В целом, полученные нами данные, как видно из таблицы, соотносятся с данными, полученными О.А. Екимчик при адаптации методики [16]. Анализируя средние значения по шкалам, можно заметить, что стили любви имеют разную интенсивность. Стилль любви эрос имеет наибольшее среднее значение, что отражает явное доминирование эротической любви у большинства респондентов. Доминирование установок на сексуальные отношения в любви свидетельствует о важности внешней привлекательности любимого человека и сексуального влечения к нему.

На следующем этапе нами были выявлены достоверные различия в показателях стилей любви в зависимости от наличия или отсутствия в представлениях респондентов некоторых значимых конструктов (таблица 2). Полученные нами данные свидетельствуют о том, что существуют достоверные различия в показателях стилей любви у респондентов, использующих и не использующих данные конструкты.

В целях проверки гипотезы о влиянии представлений о любви на стили любви супругов был применен дисперсионный анализ. В результате установлено отрицательное влияние на стиль любви «эрос» конструкта «отрицательное отношение к любви» ($F=7,64$, $p=0,01$). На стиль любви «людус» отрицательно влияют конст-

рукты «верность» ($F=3,32$, $p=0,04$), «служение» ($F=2,8$, $p=0,04$), «счастье» ($F=2,9$, $p=0,04$). На стиль любви «сторге» отрицательно влияют конструкты «вера в любовь» ($F=3,6$, $p=0,03$), «любовь как секс и страсть» ($F=3,63$, $p=0,03$). На стиль любви «агапэ» положительно влияет конструкт «счастье» ($F=2,8$, $p=0,04$).

Исследование с применением опросника «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга выявило, что среди респондентов преобладают имеющие средние показатели значений близости, страсти и обязательств (см. рис. 2).

Таким образом, у большей части респондентов в любовных отношениях присутствуют компоненты близости, страсти и обязательств. Вместе с тем, есть и те, кто в своем субъективном восприятии не высоко оценивает свою любовь по данным показателям.

Средние значения показателей по компонентам любви, полученные в нашем исследовании, были сопоставлены с исследованием О.А. Екимчик [16] (см. таблицу 3). В целом, полученные нами данные, как видно из таблицы 3, соотносятся с данными, полученными О.А. Екимчик на этапе адаптации методики. Анализируя средние значения по шкалам, можно заметить, что компоненты любви имеют разную степень выраженности. Близость и обязательства выражены в большей степени, чем страсть.

Были выявлены достоверные различия в выраженности показателей компонентов любви в зависимости от наличия или отсутствия в представлениях респондентов некоторых значимых конструктов (см. таблицу 4). Полученные данные свидетельствуют о том, что существуют достоверные различия в компонентах любви у групп, использующих и не использующих данные конструкты.

Таблица 1. Средние значения показателей, полученные в двух исследованиях

Стили любви	Исследование О.А. Екимчик (Кострома, 2011 год) [16]	Исследование И.В. Перминовой (Киров, 2016 год)
Эрос	3,82	3,75
Людус	2,75	2,31
Сторге	3,06	2,94
Прагма	2,73	2,64
Мания	3,23	2,75
Агапэ	3,57	3,49

Таблица 2. Различия в стилях любви у супругов в зависимости от наличия или отсутствия некоторых конструктов (средние значения, значение U-Манна-Уитни)

Конструкты, отражающие представления респондентов о любви	Стилль любви	Средние значения показателей выраженности стилия любви		Значение U-Манна- Уитни
		у респондентов, использующих конструкт	у респондентов, не использующих конструкт	
«Счастье»	Людус	2,2	2,4	28*
	Агапэ	3,6	3,3	27*
«Верность»	Людус	2,1	2,6	9*
«Вера в любовь»	Сторге	2,8	3,1	43*
«Любовь как секс и страсть»	Сторге	2,6	3,1	29*
«Служение»	Людус	2,1	2,4	22*
«Отрицательное отношение к любви»	Эрос	3,4	3,9	1*

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$

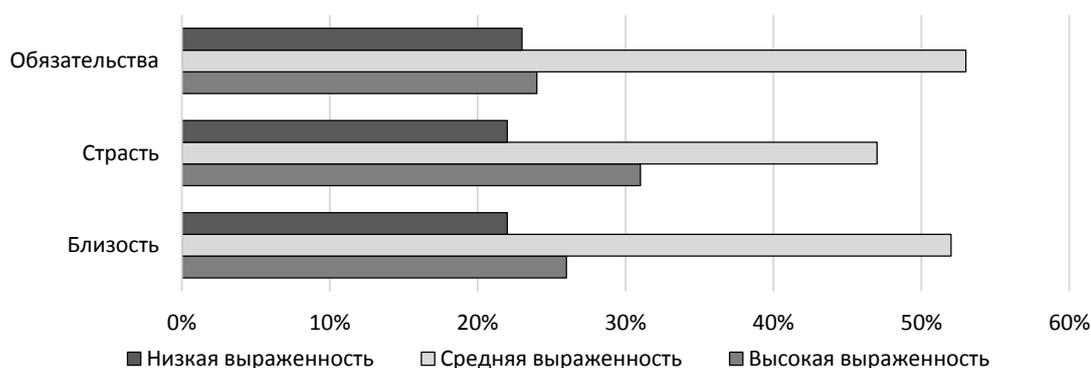


Рис. 2. Выраженность компонентов любви у респондентов (в %)

Таблица 3. Средние значения показателей, полученные в двух исследованиях

Компоненты любви	Исследование О.А. Екимчик (Кострома, 2011 год) [16]	Исследование И.В. Перминовой (Киров, 2016 год)
Близость	7,250	7,408
Страсть	6,353	6,677
Обязательства	7,160	7,246

Таблица 4. Различия в выраженности компонентов любви у супругов в зависимости от наличия или отсутствия конструктов, отражающих представления респондентов о любви

Конструкты, отражающие представления респондентов о любви	Компоненты любви	Средние значения показателей выраженности компонентов любви		Значение U-Манна-Уитни
		у респондентов использующих конструкт	у респондентов, не использующих конструкт	
«Счастье»	Близость	7,8	7,1	6*
	Страсть	7,1	6,3	1*
	Обязательства	7,5	7,0	45*
«Взаимость»	Близость	7,9	7,1	3*
«Служение»	Страсть	7,2	6,5	28*
«Отрицательное отношение к любви»	Близость	6,8	7,6	1*
	Страсть	6,1	6,9	2*
	Обязательства	6,6	7,4	3*

Примечание: * – уровень значимости $p \leq 0,05$

В результате дисперсионного анализа мы выявили влияние на компоненты любви конструктов, входящих в представления о любви. Конструкт «счастье» положительно влияет на все компоненты любви: близость ($F=8,48$, $p=0,002$), страсть ($F=12,54$, $p=0,0009$), обязательства ($F=4,8$, $p=0,03$).

Конструкт «взаимость» положительно влияет на компонент любви интимность ($F=4,2$, $p=0,04$). Конструкт «служение» положительно влияет на компонент любви страсть ($F=4,1$, $p=0,04$). Конструкт «отрицательное отношение к любви» отрицательно влияет на компоненты любви близость ($F=14,31$, $p=0,0008$), страсть ($F=10,84$, $p=0,001$), обязательства ($F=11,43$, $p=0,001$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Представления о любви молодых людей, состоящих в браке, отражают сложившиеся в общественном сознании характеристики любви как глубокого, многогранного, интимного, духовного, обладающего высокой

ценностью, во многом иррационального чувства, направленного на другого человека. Любовь в представлениях респондентов не выступает как исключительно позитивное явление. Наряду с позитивными представлениями существуют и негативные представления о любви.

Позитивно окрашенные представления о любви («любовь как счастье», «любовь как взаимность», «любовь как служение») положительно влияют на компоненты любви, повышая выраженность интимных чувств, близости в отношениях, влечение к своему партнеру и ответственность за сохранение супружеских отношений.

Супруги, имеющие положительные представления о любви как о чувстве, связанном со счастьем, верностью и служением своей «второй половинке», реже используют стиль любви «людус». Такие супруги испытывают глубокие и серьезные чувства к своему партнеру, им не свойственна игра в любовь. Они не заводят отношения на стороне, ответственны, проявляют заботу

и нежность по отношению друг к другу. Данные результаты подтверждают точку зрения О.А. Шамшиковой и И.Н. Кормачевой [17], согласно которой стиль любви «людус» обусловлен отрицанием честности как ценности и не подразумевает глубоких и близких отношений, в которых честность крайне важна. С возрастом свойственные стилю любви «людус» стремление к новизне, игре и власти сменяются ценностями счастья других и продуктивной жизни, что было продемонстрировано в нашем исследовании. Если супруги в период зрелости часто прибегают к стилю любви «людус», это может свидетельствовать о большом количестве зон внутренних конфликтов и внутренней пустоты.

В нашем исследовании было выявлено, что супруги, считающие, что любовь приносит счастье, часто используют стиль любви «агапэ», который является одним из самых адаптивных стилей в браке. В этом стиле любви в большей степени выражены эмоции и глубокие душевные переживания, чем в других стилях. Как установила Е.Н. Стрижова [18], личности, предпочитающие стиль любовных отношений с акцентом на жертвенности, не будут избегать близости. Т.В. Бескова и Ю.С. Вершинина [19] выявили, что данному типу любви отдают предпочтение люди с повышенным фоном настроения, оптимистичностью, контактностью, высокой активностью, жизнерадостностью и жаждою деятельности. Супруги, использующие данный стиль любви, склонны прислушиваться не только к своему мнению, но и мнению своей «второй половинки», что очень важно для сохранения и поддержания благополучия в отношениях.

Также нами было установлено, что супруги, сводящие любовь к сексу и страсти реже используют стиль любви «сторге». Полученные данные представляют нам закономерными, так как супруги, считающие, что любовь существует и ее ценность в первую очередь заключается в наличии влечения, хорошего секса, «бабочек в животе» не будут отождествлять ее с дружбой, которая предполагает привязанность, стабильность и спокойствие в отношениях.

По мнению В.А. Смартшевой [20], сложившиеся представления о любви в течение жизни становятся бессознательными, с их помощью строится модель жизненного пути, но они перестают быть теми компонентами, которые обдумываются и изменяются, и даже некорректно сложившиеся образы кажутся «единственно верными». В связи с этим представляется важной рекомендация супругам осознания своих представлений о любви, необходимость время от времени возвращаться к ним, чтобы иметь возможность сличения их с действительностью. При формировании и коррекции представлений о любви следует учитывать такие задачи как углубление осознанности представлений о любви, рефлексия роли представлений о любви в построении и развитии любовных отношений.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Проведенное исследование показало, что представления о любви состоящих в браке молодых людей, категоризируются по следующим сферам: отношение к любви, ценность любви, взаимоотношения в любви, связь любви с семьей и продолжением рода. Внутри данных сфер выделяются подкатегории, которые в совокупности позволяют описать «образ любви» в представлениях со-

временной молодежи, выявить, что более всего в ней ценится и что отвергается.

В исследовании было выявлено, что представления о любви оказывают влияние на такие характеристики любви, как ее компоненты и стили. Позитивно окрашенные представления о любви положительно влияют на компоненты любви, стиль любви «агапэ» и отрицательно – на стили любви «сторге» и «людус». Отрицательное отношение к любви ведет к снижению выраженности всех компонентов любви и стили любви «эрос».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
2. Бреслав Г.М. Разработка частного индекса сексуальной удовлетворенности (ЧИСУ) в диагностике супружеских взаимоотношений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 25–36.
3. Андреева Т.В. Психологические аспекты любви и брака // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2007. № 1. С. 56–63.
4. Белогай К.Н. Психологические задачи брака и факторы стабильности супружеских отношений // Вестник Кемеровского государственного университета. 2010. № 3. С. 21–26.
5. Сутормин В.В. Интерес к противоположному полу в студенческом возрасте: социальные и личностные аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 3. С. 171–176.
6. Емалетдинов Б.М. Проблемы безбрачия и распада семей // Российский гуманитарный журнал. 2013. Т. 2. № 1. С. 21–48.
7. Смирнова Н.С. Аналитический обзор исследований неверности и измены в романтических отношениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 1. С. 117–121.
8. Цветкова Н.А., Макарова Е.Ю. Гендерные особенности представлений о любви в юношеском возрасте // Теория и практика общественного развития. 2014. № 21. С. 318–322.
9. Sternberg R.J., Barnes M.L. The Psychology of love. London: Yale University Press, 1988. 383 p.
10. Aron A., Westbay L. Dimensions of the prototype of love // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 70. P. 535–551.
11. Hendrick S.S., Hendrick C. Love and Satisfaction // Satisfaction in close relationships. New York: Guilford Press, 1997. P. 57–78.
12. Стрижова Е.Н., Лупандин В.И. Какие стили любви выбирает новое поколение? // Челябинский гуманитарий. 2011. № 1. С. 106–109.
13. Сычев О.А., Смирнова К.О. Стили любви и привязанности как фактор удовлетворенности предбрачными отношениями студентов // Психология отношений в постнеклассической парадигме: сборник статей участников I Международной научно-практической конференции «Психология отношений в постнеклассической парадигме». Белово: КузГТУ в г. Белово, 2014. С. 136–139.

14. Алексеева Л.С. Представление супругов о семье в юридически значимом развитии отношений в браке : дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 304 с.
15. Екимчик О.А. Любовь в отношениях мужчины и женщины: методы психологической диагностики. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. 40 с.
16. Екимчик О.А. Результаты адаптации методики «Треугольная шкала любви» Р. Стернберга // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2011. Т. 17. № 4. С. 216–221.
17. Шамшикова О.А., Кормачева И.Н. Эмпирические характеристики обусловленности стилей любви ценностными ориентациями личности в период взрослости // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 165–169.
18. Стрижова Е.Н. Взаимосвязь способности к любви и опыта близких отношений доминирующим стилем любовных отношений у студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 12-2. С. 162–169.
19. Бескова Т.В., Вершинина Ю.С. Взаимосвязь психологических особенностей женщин со стилями любовных отношений // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 6-1. С. 115–120.
20. Смаришева В.А. Экзистенциально-гуманистический подход к исследованию представлений о любви у старшеклассников // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. 2013. № 3. С. 54–61.
8. Tsvetkova N.A., Makarova E.Yu. Gender peculiarities of the ideas about love in preadult age. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2014, no. 21, pp. 318–322.
9. Sternberg R.J., Barnes M.L. *The Psychology of love*. London, Yale University Press Publ., 1988. 383 p.
10. Aron A., Westbay L. Dimensions of the prototype of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 70, pp. 535–551.
11. Hendrick S.S., Hendrick C. Love and Satisfaction. *Satisfaction in close relationships*. New York, Guilford Press Publ., 1997, pp. 57–78.
12. Strizhova E.N., Lupandin V.I. What styles of love does the new generation choose? *Chelyabinskii gumanitarniy*, 2011, no. 1, pp. 106–109.
13. Sychev O.A., Smirnova K.O. The styles of love and attachment as a factor of satisfaction with the premarital relations of the students. *Psikhologiya otnosheniy v postneklassicheskoy paradigme: sbornik statey uchastnikov I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Psikhologiya otnosheniy v postneklassicheskoy paradigme"*. Belovo, KuzGTU v g. Belovo Publ., 2014, pp. 136–139.
14. Alekseeva L.S. *Predstavlenie suprugov o seme v yuridicheski znachimom razvitiy otnosheniy v brake*. Diss. kand. psikhol. nauk [The married couple's vision of a family in the legally significant development of relations within marriage]. Moscow, 1984. 304 p.
15. Eкимчик О.А. *Lyubov v otnosheniyakh muzhchiny i zhenshchiny: metody psikhologicheskoy diagnostiki* [Love within the relations between a man and a woman: methods of psychological diagnostics]. Kostroma, KGU im. N.A. Nekrasova Publ., 2011. 40 p.
16. Eкимчик О.А. R. Sternberg's triangular love scale methodology adaptation results. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2011, vol. 17, no. 4, pp. 216–221.
17. Shamshikova O.A., Kormacheva I.N. Empirical characteristics of conditionality of styles of love valuable orientations of the personality in the period of the maturity. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2014, no. 2, pp. 165–169.
18. Strizhova E.N. Relationship and ability to love experience in close relationships with the dominant style of a love relationship among the students. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, no. 12-2, pp. 162–169.
19. Beskova T.V., Verшинina Yu.S. The interrelation of characterological peculiarities of women with love affair styles. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 2009, no. 6-1, pp. 115–120.
20. Smarysheva V.A. The existentially humanistical approach to the research of representations of love of upperclassmen. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*, 2013, no. 3, pp. 54–61.

REFERENCES

1. Fromm E. *Gumanisticheskiy psichoanaliz* [Humanistic psychoanalysis]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2002. 544 p.
2. Breslav G.M. Elaboration of Frequency Index of Sexual Satisfaction (FISs) in Marital Relationships Assessment. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2013, vol. 10, no. 1, pp. 25–36.
3. Andreeva T.V. Psychological aspects of love and a marriage. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhdunarodnye otnosheniya*, 2007, no. 1, pp. 56–63.
4. Belogay K.N. The psychological tasks of the marriage and factors of the stability of family relations. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 3, pp. 21–26.
5. Sutormin V.V. Interest for the opposite sex in student age: social and personal aspects. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2007, no. 3, pp. 171–176.
6. Emaletdinov B.M. Celibacy and family disruption. *Rossiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2013, vol. 2, no. 1, pp. 21–48.
7. Smirnova N.S. Analytical overview of unfaithfulness and infidelity in romantic relations. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*, 2013, vol. 19, no. 1, pp. 117–121.

**SPECIAL ASPECTS OF PERCEPTION OF LOVE OF MARRIED COUPLES
WITH DIFFERENT COMPONENTS AND STYLES OF LOVE**

© 2018

I.V. Perminova, postgraduate student of Chair of Practical Psychology
Vyatka State University, Kirov (Russia)

Keywords: perception of love; love styles; components of love; married couple.

Abstract: In view of the tendency for the decline of marriage and family, the interest in the problem of love within the relations between a man and a woman raises. The paper analyzes R. Sternberg's triangular theory of love. According to this theory, there are three components of love – intimacy, passion, commitment. The paper presents the results of the study of the perception of love, styles, and components of love of married couples. The results of empirical study of perception of love by young people at the age of 20 to 40 are identified by the incomplete-sentence test. All respondents' judgments about love are grouped in four basic blocks with separate subsections and generalized constructs reflecting in aggregate the respondents' perceptions of love. The influence of a number of constructs on the styles and components of love is shown. The author detected negative influence of the "negative attitude to love" construct on the "eros" love type. "Loyalty", "serving" and "happiness" constructs influence negatively the "ludus" love style. "Belief and love" and "love as sex and passion" constructs influence negatively the "storge" love style. "Happiness" construct influences positively the "agape" love style. "Happiness" construct influences positively all three components of love as well. "Reciprocity" construct influences positively the relationship component of love. "Serving" construct influences positively the passion component of love. "Negative attitude to love" construct influences negatively all three components of love.

СБАЛАНСИРОВАННАЯ ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2018

Т.Е. Шеина, аспирант

Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; сбалансированная временная перспектива личности; адаптивность студентов вуза; адаптационный потенциал личности.

Аннотация: На современном этапе развития системы высшего образования актуализируется проблема временных аспектов становления личности. Это связано с изменяющимися условиями лично-профессионального совершенствования человека посредством реализации потенциала в высшем учебном заведении. Возможность использования своего опыта из прошлого для построения логичного будущего претворяется в настоящем. От умения синхронизировать различные временные локусы зависит способность к адаптации в изменяющихся условиях среды, самоощущение, эмоциональный комфорт и, как следствие, возможность достигать поставленных целей и планов, что особенно важно для раскрытия личностного потенциала будущего профессионала.

В статье рассматривается взаимосвязь временной перспективы личности и социально-психологической адаптации студентов вуза. Цель исследования – выявление влияния различных типов временной перспективы на адаптационный потенциал студентов вуза и связи типов временной перспективы испытуемых с их эмоциональным состоянием и способностью взаимодействовать с социальным окружением адекватно ситуации. В качестве респондентов выступили студенты социально-психологического института и института фундаментальных наук Кемеровского государственного университета. С помощью кластерного анализа были выделены две группы: студенты с показателями, более соответствующими принятым критериям сбалансированной временной перспективы (первая группа), и студенты с полярными значениями данных показателей (вторая группа). У первой группы студентов выявлены высокие показатели социально-психологической адаптации, способствующие постановке и достижению целей в будущем. Вторая группа студентов демонстрирует значимо более низкие адаптационные характеристики, проявляющиеся в негативном восприятии других людей и наличии эмоционального дискомфорта.

ВВЕДЕНИЕ

Феномен временной перспективы изучался многими авторами. В частности, К. Левин был первым, кто ввел понятие «временной перспективы», определяя ее как целостность видения индивидом своего психологического будущего и психологического прошлого в моменте настоящего [1]. Ж. Нюттен стал разрабатывать когнитивно-мотивационную теорию, акцентируя внимание на будущем времени и когнитивно переработанной мотивации [2]. Е.И. Головаха, А.А. Кроник [3], Т. Коттл [4] затрагивали аспекты, касающиеся динамических, структурных, функциональных и иных особенностей временной перспективы. Вопросами особенностей сбалансированной временной перспективы занимались Е.Ю. Мандрикова [5], А. Сырцова [6]. Значимыми также являются исследования А.В. Мазуркевич, А.В. Серого, М.С. Яницкого, которые затрагивали проблему влияния изменений в ценностно-смысловой сфере на трансформацию временной перспективы личности [7; 8].

Большинство исследователей временной перспективы подчеркивают значимость ее роли в личностном развитии в контексте процессов осмысления человеком субъективного прошлого, его эффективного функционирования в настоящем и построения планов на будущее [9].

По мнению Ф. Зимбардо, временная перспектива представляет собой неосознанное отношение человека к своему времени, которое дает возможность структурировать и придавать смысл жизни [10; 11]. Наполнение жизни смыслом может являться характеристикой самостоятельной развитой личности, которая умеет правильно ставить цели и добиваться их. Л.К. Франк

подчеркивал взаимосвязь трех временных локусов, а также их влияние на сознание и поведение человека [12]. Временная перспектива детерминирует постоянное развитие личности, подчеркивает значимость ценностной сферы, которая является индивидуально сформированной для каждого человека. Она состоит из трех временных локусов – субъективных прошлого, настоящего и будущего, каждый из которых определяет самоощущение человека в момент здесь и сейчас. Являясь основным аспектом построения психологического времени, временная перспектива состоит из когнитивного, эмоционального и социального компонентов, а на ее формирование влияет множество факторов. В то же время она может изменяться в течение жизни человека под воздействием условий среды, социального статуса, особенностей личности и т. д. Умение располагать собственным временем, планировать цели и задачи, опираясь на прошлый опыт, характеризует личность, способную управлять своей временной перспективой.

А. Сырцова вводит определение сбалансированной временной перспективы, которая отвечает характеристикам оптимально функционирующей личности [13]. Под сбалансированной временной перспективой понимается психологический конструкт, который связывается с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем и будущем в зависимости от ситуации, особенностей личности, внешнего окружения. Данная временная ориентация является наиболее оптимальной с точки зрения физического и психологического здоровья человека. Процесс построения собственного времени личности начинается с глубокого детства. Когда человек попадает в новую ситуацию

социального развития, изменениям могут подлежать различные личностные характеристики: способ поведения, черты личности, ценностные ориентации, система целей и т. п. Период обучения в вузе относится к такому этапу развития личности, который предполагает социально-психологическую адаптацию к изменившимся условиям процесса развития, воспитания и обучения. В общем виде адаптация представляет собой процесс приспособления к изменяющимся условиям среды. Социально-психологическая адаптация предполагает приспособление человека к функционированию в обществе посредством приобретения общественного статуса, овладения различными ролевыми функциями, а также осознание своих целей, желаний, планов, возможностей, формирование образа-Я, трансформацию временной перспективы [14]. В общем, социально-психологическая адаптация может выступать маркером функционирования системы целеустремленной личности при соответствии целей и достигаемых результатов деятельности. Согласованность средств достижения целей и соответствующего поведения отражает степень адаптивности личности к определенным условиям среды [15].

По достижении периода юности личность вступает в принципиально новую фазу своего развития, которая связывается с процессом обучения в высшем учебном заведении. Это предполагает некую перестройку ранее сложившихся представлений не только о самом учебном процессе, но и о себе, о своих возможностях и предпочтениях. В случае нарушения процессов социально-психологической адаптации личность может оказаться в состоянии дезадаптированности, проявляющейся в неспособности к адаптации к собственным притязаниям и потребностям, что негативно сказывается на процессе обучения [16].

Перестройка своего жизненного пространства под изменившиеся условия среды предполагает также построение новой ориентации времени жизни, что включает умение распоряжаться собственным временем: планировать процесс обучения, совмещающий обучение в вузе и самостоятельную работу, адаптироваться к новой учебной нагрузке и распределять ее, планировать время учебы и отдыха, а также возможность заниматься творческой деятельностью. Переход из школы в высшее учебное заведение является ответственным шагом, который меняет привычный уклад жизни человека. Невозможность распоряжаться жизненным временем и синхронизировать его приводит к дезадаптации, потере значимости личности в собственных глазах. В период обучения в вузе умение планировать свое время особо важно в связи с тем, что на студента возлагается большая нагрузка, которую необходимо эффективно распределять. Современные исследования демонстрируют факт того, что временная перспектива и адаптивность к условиям социальной среды являются интегральными характеристиками развития личности в период обучения в вузе [17; 18].

Цель исследования – выявление влияния различных типов временной перспективы на адаптационный потенциал студентов вуза и связи типов временной перспективы испытуемых с их эмоциональным состоянием и способностью взаимодействовать с социальным окружением адекватно ситуации.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели в 2016 году было проведено эмпирическое исследование, гипотезой которого выступало предположение о том, что сбалансированная временная перспектива является одним из факторов социально-психологической адаптации студентов вуза; личности со сбалансированным типом временной перспективы присущ высокий уровень социально-психологической адаптации.

В исследовании мы рассматриваем временную перспективу как фактор, определяющий адаптационные возможности личности через отношение человека к своему времени в контексте рассмотрения всех трех временных локусов.

В исследовании приняло участие 178 человек социально-психологического института и института фундаментальных наук Кемеровского государственного университета. Основными методиками исследования выступали:

– опросник временной перспективы Ф. Зимбардо “Zimbardo Time Perspective Inventory” (ZTPI), модифицированный А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [19],

– методика социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (СПА) [20].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На основании результатов, полученных по методике Ф. Зимбардо, при помощи кластерного анализа были выделены две группы студентов. В первую группу (56 % от общей выборки) вошли студенты, демонстрирующие показатели, приближенные к принятым критериям сбалансированной временной перспективы [13]. Так, высокие показатели позитивного прошлого указывают на положительную реконструкцию своего прошлого, что является немаловажным для построения настоящего и будущего. Показатель будущего имеет значение выше среднего, а показатель фаталистического настоящего – низкое значение, что свидетельствует о наличии определенных планов, реализации которых человек может добиться самостоятельно. Студенты первой группы не акцентируют свое внимание на предопределенностях судьбы, верят в собственные силы. Гедонистическое настоящее имеет показатели выше среднего, что может характеризовать студентов как ориентированных на получение удовольствия от настоящего момента. С учетом не слишком сильной выраженности данного показателя можно утверждать, что он может рассматриваться как применимый для сбалансированной временной перспективы. Негативное прошлое имеет среднее значение выраженности, т. е. студенты, несмотря на общее позитивное отношение к прошлому, возможно, сталкивались и с определенными проблемами. Но их эффективное разрешение создало обильный жизненный фон для позитивного отношения к жизни в целом. При этом человек может достигать определенные цели, задавать их для себя и получать удовольствие от жизни, не фокусируясь на трудностях.

Вторую группу испытуемых составили студенты (44 % от общей выборки), имеющие усредненные показатели негативного прошлого, гедонистического настоящего, будущего. Позитивное прошлое студентов

имеет низкие показатели, что свидетельствует об отрицательном отношении к своему прошлому, которое воспринимается негативно. С учетом средних показателей негативного прошлого можно утверждать, что они в целом воспринимают его с отрицательного ракурса. Показатель фаталистического настоящего выше среднего характеризует студентов, полагающихся на волю судьбы в разрешении различных вопросов. Данная группа имеет средние показатели будущего, что говорит о наличии целей в настоящем. Поведение студентов определяется будущими целями, но, вследствие негативного оттенка прошлого, они воспринимают реальность как фатальную и не верят в собственные силы для достижения конкретных результатов. Таким образом, вторая группа студентов представляет собой яркий пример разбалансировки временных модусов и дисгармоничного характера отношения к ним.

Сравнение результатов, полученных по методике социально-психологической адаптации с использованием *t*-критерия Стьюдента у выделенных групп показало, что статистически значимые различия демонстрируются по факторам адаптации, принятия других, эмоционального комфорта и ведомости (таблица 1).

Как видно из таблицы 1, показатели социально-психологической адаптации в среднем выше у студентов первой группы. Демонстрируемая ими высокая адаптивность к меняющимся условиям жизни отражает более развитую личность, способную справляться с различными обстоятельствами как негативного, так и позитивного характера. Студенты первой группы демонстрируют высокую степень принятия других, что может способствовать более легкому установлению контактов с другими людьми и, как следствие, большей приспособленности в жизни и возможности добиваться поставленных целей. Высокий показатель ведомости свидетельствует о том, что на них, в силу более широкого круга межличностных контактов, оказывается определенное влияние.

Студенты второй группы демонстрируют более низкие значения приспособленности к жизни. Студенты с негативным взглядом на жизнь являются менее приспособленными к жизни в социуме, что отражается на их общем эмоциональном комфорте, значение которого

меньше, чем у студентов первой группы. Низкие значения показателей адаптивности и эмоционального комфорта приводят к затруднениям в установлении межличностных контактов и дезадаптируют личность в социальном пространстве. Вторая группа студентов значительно труднее принимает других людей в совокупности их личностных, социальных, психологических характеристик. Они склонны не принимать других людей, относиться к ним в некоторой степени с негативом. Данная характеристика может являться следствием затрудненной межличностной коммуникации, что негативно отражается на различных аспектах жизнедеятельности личности: личной, семейной, учебной, профессиональной, трудовой. Студенты имеют негативную тенденцию по отношению к окружающим, поэтому на них оказывается меньшее влияние со стороны. Они в большей степени привыкли следовать своему мнению и полагаться на собственный опыт.

Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты группы с показателями сбалансированной временной перспективы имеют более высокие результаты, характеризующие адаптационный потенциал личности. Они в большей степени могут планировать и ставить перед собой цели на будущее, а также эффективно функционировать в обществе. Студенты второй группы имеют предрасположенность к непринятию других, испытывают эмоциональный дискомфорт, что является следствием низкого адаптационного потенциала. Таким образом, можно сделать заключение о том, что сбалансированная временная перспектива личности обуславливает процесс социально-психологической адаптации студентов вуза.

Был проведен сравнительный анализ временных показателей по методике ZTPИ и адаптационных показателей по методике СПА для студентов разных курсов обучения.

Студенты первого курса с выраженными показателями сбалансированной временной перспективы имеют более высокие статистически значимые показатели позитивного прошлого, гедонистического настоящего и будущего (таблица 2). В момент поступления в высшее учебное заведение студенты верят в собственные силы

Таблица 1. Статистически значимые показатели по методике СПА у исследуемых групп

Показатели СПА	Группа 1	Группа 2	<i>p</i>
Адаптивность	134,18	125,88	0,220
Принятие других	24,33	21,21	0,001
Эмоциональный комфорт	24,97	22,11	0,002
Ведомость	19,58	17,02	0,009

Таблица 2. Статистически значимые показатели по методикам ZTPИ и СПА у исследуемых групп на первом курсе обучения

Показатели	Группа 1	Группа 2	<i>p</i>
Позитивное прошлое	3,53	2,66	0,001
Гедонистическое настоящее	3,88	3,05	0,001
Будущее	3,72	3,38	0,009
Принятие других	23,95	20,82	0,018
Доминирование	8,41	10,69	0,010

и возможности воплотить в жизнь задуманные планы. Это может стать возможным благодаря процессу обучения. Студенты демонстрируют выраженные значения показателя принятия других людей, что свидетельствует об их направленности на внешнее окружение, включающее как преподавательский, так и учебный состав. Они не стремятся доминировать, полагаясь на профессиональный опыт старшего поколения, способного дать необходимые знания, умения и навыки.

Студенты второй группы начинают процесс обучения с более негативными тенденциями и стремятся доминировать, где доминирование проявляется в качестве компенсаторного механизма в ответ на изменяющиеся условия среды. Студенты второго курса показали следующие результаты (таблица 3).

У студентов второго курса выявлено статистически значимое различие в показателе негативного прошлого, который менее ярко проявляется у студентов первой группы. Позитивное прошлое и гедонистическое настоящее также остаются их преобладающей временной тенденцией.

У испытуемых, обучающихся на втором курсе, исключается статистическая значимость будущего, что может свидетельствовать о некоем кризисе между желаемым и возможным. Сталкиваясь с учебной ситуацией, некоторые студенты могут потерять веру в свои силы или же, напротив, поменять представление о своих будущих планах в силу открытия новых знаний, поэтому фактор будущего становится менее значимым для испытуемых. При этом студенты первой группы являются более ведомыми и имеют тенденцию к уходу в мир фантазий и иллюзий. Данные свидетельствуют об их нежелании расставаться со своими мечтами относительно будущей жизни, но в то же время реальная ситуация демонстрирует противоположные тенденции.

Возможно, у студентов второго курса второй группы имеются тенденции к возврату к старым моделям поведения и восприятия реальности. Ярким преобладающим фактором у этой группы студентов является фактор негативного прошлого и фаталистического настоящего. Данные могут говорить о том, что учебная ситуация первого года обучения не привела к перестройке жизненных моделей

поведения. Возможно, студенты не получили желаемого результата от первого года обучения и были неким образом разочарованы в самой структуре образовательного процесса. Они принимают реальность в негативном свете, не являются ведомыми и не уходят в мир фантазий в качестве средства компенсации.

Третий курс является достаточно схожим по показателям с первым курсом (таблица 4).

Ярко выражены факторы позитивного, гедонистического прошлого и будущего, преобладающие у студентов первой группы. Более узкая направленность на выбранную область знаний может придавать студентам первой группы уверенность в правильности своего выбора для дальнейшей жизни. Студенты второй группы фиксируются на старых моделях восприятия реальности, не видят положительного исхода выбора профиля обучения.

Четвертый курс имеет ярко выраженные показатели временной перспективы и социально-психологической адаптации (таблица 5).

Студенты первой группы имеют высокие показатели позитивного прошлого и будущего и низкие показатели фаталистического настоящего, что ярко характеризует сбалансированную временную перспективу. При этом их показатели социально-психологической адаптации также имеют статистически значимые различия по сравнению со второй группой. Первая группа принимает себя и других людей в совокупности имеющихся личностных характеристик.

У второй группы ярко выражена направленность на фаталистическое настоящее и, как следствие, неприятие себя и других людей. Данная группа студентов обладает сниженным адаптационным потенциалом. Данные показатели могут быть связаны с тем, что четвертый год обучения является критическим и предполагает окончание обучения, поиск места работы и новую перестройку жизни под изменяющиеся условия среды. Несформированность адаптационного потенциала к четвертому году обучения значительно затрудняет построение дальнейшей судьбы студентов второй группы, о чем свидетельствует низкий статистически значимый показатель фактора будущего.

Таблица 3. Статистически значимые показатели по методикам ZPTI и СПА у исследуемых групп на втором курсе обучения

Показатели	Группа 1	Группа 2	p
Негативное прошлое	3,00	3,46	0,034
Позитивное прошлое	3,71	2,46	0,001
Гедонистическое настоящее	3,76	3,15	0,005
Фаталистическое настоящее	2,73	3,84	0,001
Ведомость	19,48	12,84	0,005
Эскапизм	15,29	10,69	0,009

Таблица 4. Статистически значимые показатели по методикам ZPTI и СПА у исследуемых групп на третьем курсе обучения

Показатели	Группа 1	Группа 2	p
Позитивное прошлое	3,5	2,42	0,001
Гедонистическое настоящее	4,16	2,92	0,003
Будущее	4,0	3,21	0,029

Таблица 5. Статистически значимые показатели по методикам ZPTI и СПА у исследуемых групп на четвертом курсе обучения

Показатели	Группа 1	Группа 2	p
Позитивное прошлое	3,66	2,69	0,001
Фаталистическое настоящее	2,75	3,61	0,014
Будущее	3,91	3,46	0,038
Адаптация	144,66	120,07	0,007
Принятие себя	49,08	38,15	0,011
Принятие других	26,58	20,69	0,002
Непринятие других	14,08	21,38	0,014

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

По результатам кластерного анализа все испытуемые, независимо от курса обучения, были распределены на две группы. 56 % от общей выборки составили студенты, демонстрирующие показатели, приближенные к принятым критериям сбалансированной временной перспективы (первая группа). 44 % от общей выборки составили студенты, имеющие усредненные показатели негативного прошлого, гедонистического настоящего, будущего (вторая группа).

У студентов первой группы такие показатели социально-психологической адаптации, как адаптивность, принятие других, эмоциональный комфорт и ведомость, в среднем выше, чем у студентов второй группы.

Личность со сбалансированным типом временной перспективы имеет высокий уровень социально-психологической адаптации, что влияет на способность адекватно ситуации взаимодействовать с социальным окружением и поддерживать стабильное эмоциональное состояние в различных жизненных обстоятельствах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
2. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 267 с.
4. Cottle T.J. The location of experience: A manifest time orientation // *Acta Psychologica (Amst)*. 1969. Vol. 28. P. 129–149.
5. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 4. С. 54–65.
6. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Методика Ф. Зимбардо по временной перспективе // *Психологическая диагностика*. 2007. № 1. С. 85–105.
7. Мазуркевич А.В., Яницкий М.С., Серый А.В. Темпоральные аспекты трансформации ценностной структуры самоидентичности в условиях кардинальных изменений жизненной ситуации // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2017. Т. 7. № 3. С. 104–122.
8. Серый А.В. Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. 272 с.
9. Савлакова Н.М. Временная перспектива личности: теоретический анализ проблемы // *Философия и социальные науки*. 2010. № 3. С. 18–23.

10. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010. 352 с.
11. Zimbardo Ph.G., Boyd Jh.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual – Differences Metric // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77. № 6. P. 1271–1288.
12. Frank L.K. Time perspectives // *Journal of social philosophy*. 1939. Vol. 4. P. 293–312.
13. Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // *Вопросы психологии*. 2008. № 2. С. 41–54.
14. Яницкий М.С., Серый А.В., Проконич О.А. Особенности временной перспективы личности представителей различных ценностных типов массового сознания // *Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки*. 2012. № 2. С. 175–180.
15. Серый А.В., Яницкий М.С. Смысловые аспекты переживания кризиса социальной идентичности при вынужденной смене жизненной ситуации // *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 43. С. 12–17.
16. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
17. Серый А.В., Вечканова Е.М. Темпоральные аспекты актуализации смысловых граней субъективных образов переживания кризиса идентичности в период юности // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. Т. 3. № 3. С. 238–247.
18. Проконич О.А. Динамические характеристики временной перспективы личности студентов вуза в процессе обучения // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2015. № 1. С. 207–219.
19. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.
20. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // *Психология и школа*. 2004. № 1. С. 43–56.

REFERENCES

1. Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya: izbrannyye trudy* [Dynamic psychology: Selected works]. Moscow, Smysl Publ., 2001. 527 p.
2. Nyutten Zh. *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action, and the prospect of future]. Moscow, Smysl Publ., 2004. 608 p.

3. Golovakha E.I., Kronik A.A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008. 267 p.
4. Cottle T.J. The location of experience: A manifest time orientation. *Acta Psychologica (Amst)*, 1969, vol. 28, pp. 129–149.
5. Mandrikova E.Yu. Modern approaches to personality time perspective study. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 4, pp. 54–65.
6. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. The method of time perspective by F. Zimbardo. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 1, pp. 85–105.
7. Mazurkevich A.V., Yanitskiy M.S., Seryy A.V. Temporal aspect of transformation self-identity value structure in conditions of radical changes in life situations. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, vol. 7, no. 3, pp. 104–122.
8. Seryy A.V. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika* [The system of personal meanings: structure, function, dynamics]. Kemerovo, Kuzbas-svuzizdat Publ., 2004. 272 p.
9. Savlakova N.M. The time perspective of personality. Theoretical analyses problems. *Filosofiya i sotsialnye nauki*, 2010, no. 3, pp. 18–23.
10. Zimbardo F., Boyd Dzh. *Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn* [The time paradox. The new psychology of the time that will change your life]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2010. 352 p.
11. Zimbardo Ph.G., Boyd Dzh.N. Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable, Individual – Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288.
12. Frank L.K. Time perspectives. *Journal of social philosophy*, 1939, vol. 4, pp. 293–312.
13. Syrtsova A., Mitina O.V. Developmental dynamics of temporal orientations of personality. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 41–54.
14. Yanitskiy M.S., Seryy A.V., Prokonich O.A. Peculiarities of Personality Temporal Perspective among Representatives of Different Value Types of Mass Consciousness. *Vestnik KRAUNTs. Gumanitarnye nauki*, 2012, no. 2, pp. 175–180.
15. Seryy A.V., Yanitskiy M.S. Semantic aspects of the experience of the social identity crisis in the forced change of life situation. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015, vol. 8, no. 43, pp. 12–17.
16. Nalchadzhyan A.A. *Psikhologicheskaya adaptatsiya. Mekhanizmy i strategii* [Psychological adaptation: mechanisms and strategy]. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 368 p.
17. Seryy A.V., Vechkanova E.M. Temporal aspects of the actualization of the semantic facets of subjective images in the experience of identity crisis during adolescence. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, vol. 3, no. 3, pp. 238–247.
18. Prokonich O.A. Dynamic characteristics of personality's time perspective during the period of study of university students. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2015, no. 1, pp. 207–219.
19. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptation of Zimbardo time perspective inventory. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109.
20. Osnitskiy A.K. Definition of characteristics of social adaptation. *Psikhologiya i shkola*, 2004, no. 1, pp. 43–56.

BALANCED TIME PERSPECTIVE OF A PERSONALITY AS A FACTOR OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS

© 2018

T.E. Sheina, postgraduate student
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: social and psychological adaptation; balanced time perspective of a personality; adaptiveness of university students; personality adaptation potential.

Abstract: At the present stage of development of the higher education system, the issue of time aspects of a personality formation becomes actual. It is caused by changing conditions of personal and occupational development of a person through the potential fulfillment at the higher education institution. The possibility of using own experience from the past to create perfect future comes true in present. The ability for adaptation within changing conditions of the environment, self-awareness and emotional comfort and, as a consequence, the ability to achieve goals and plans that is especially important for the future specialist's personal fulfillment, depends on the ability to synchronize various time loci.

The paper considers the interrelation between the time perspective of a personality and the social and psychological adaptation of the university students. The goal of the research is to identify the influence of various types of time perspective on the adaptation potential of the university students and the relation between the types of time perspective of the university students and their emotional state and ability to interact adequately with the social environment. The students of Socio-Psychological Institute and Institute of Fundamental Sciences of Kemerovo State University were selected as the respondents. Using the cluster analysis, two groups were identified: the students with the indicators more consistent with the accepted criteria of a balanced time perspective (the first group), and the students with polar values of these indicators (the second group). The first group of students demonstrates the high indicators of social and psychological adaptation contributing to setting and achieving goals in the future. The second group of students demonstrates the significantly lower adaptation characteristics manifested in the negative perception of other people and in presence of emotional discomfort.

НАШИ АВТОРЫ

Бобкова Татьяна Степановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Экономика и управление». Адрес: Сызранский филиал Самарского государственного экономического университета, 446007, Россия, г. Сызрань, ул. Людиновская, 23.
Тел.: 8 927 214-91-16
E-mail: tsbobkova@mail.ru

Виноградова Галина Александровна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Теоретическая и прикладная психология». Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 927 022-30-62
E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Вьюнова Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии факультета философии и психологии. Адрес: Воронежский государственный университет, 394018, Россия, г. Воронеж, Университетская площадь, 1.
Тел.: 8 905 657-43-24
E-mail: vjunova@mail.ru

Денисова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теоретическая и прикладная психология». Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: (8482) 53-91-99
E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Карина Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии. Адрес: Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, 412309, Россия, г. Балашов, ул. Карла Маркса, 29.
Тел.: (84545) 4-08-65
E-mail: karina_olga@mail.ru

Кулагина Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология». Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 917 128-86-03
E-mail: kulagina-ira@yandex.ru

Мулызева Анна Борисовна, кандидат культурологии, магистрант кафедры «Живопись и художественное образование» Института изобразительного и декоративно-прикладного искусства, педагог дополнительного образования. Адрес 1: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Адрес 2: Детская школа искусств № 11, 443115, Россия, г. Самара, ул. Силина, 10.
Тел.: 8 917 103-56-54
E-mail: anna.mulyzeva@mail.ru

Мурзыкаева Елена Олеговна, аспирант психолого-педагогического факультета. Адрес: Забайкальский государственный университет, 672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30.
Тел.: 8 914 443-29-60.
E-mail: murzykaeva.lena@mail.ru

Никитина Нелли Ряхимжановна, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология». Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 927 613-12-00
E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Овникян Мелина Вагановна, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология». Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.
Тел.: 8 960 835-35-11
E-mail: saramelin@yandex.ru

Перминова Ирина Валериевна, аспирант кафедры практической психологии.

Адрес: Вятский государственный университет, 610007, Россия, г. Киров, ул. Ленина, 198.

Тел.: 8 953 697-11-27

E-mail: ira6616@yandex.ru

Плотникова Виктория Юрьевна, педагог-психолог.

Адрес: Гимназия № 5, 394029, Россия, г. Воронеж, ул. Полины Осипенко, 4.

Тел.: 8 900 931-11-72

E-mail: viktori19-89@yandex.ru

Пуртова Светлана Ивановна, ведущий специалист отдела кадров.

Адрес: Воронежская городская поликлиника № 10, 394006, Россия, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, 82.

Тел.: 8 905 051-01-18

E-mail: mnogotochekha@ya.ru

Ткаченко Ирина Михайловна, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

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

Тел.: (8482) 53-91-99

E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Шао Хайкунь, стажер факультета педагогического образования.

Адрес: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119991, Россия, г. Москва, ул. Ленинские горы, д. 1, стр. 52 (2-й учебный корпус).

Тел.: 8 967 179-02-60

E-mail: 1987alesha@mail.ru

Шейна Татьяна Евгеньевна, аспирант.

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

Тел.: 8 951 610-20-70

E-mail: tatyana_sheina@list.ru

OUR AUTHORS

Bobkova Tatiana Stepanovna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair “Economics and management”.

Address: Syzran branch of Samara State University of Economics, 446007, Russia, Syzran, Lyudinovskaya Street, 23.

Tel.: 8 927 214-91-16

E-mail: tsbobkova@mail.ru

Denisova Elena Anatolievna, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: (8482) 53-91-99

E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Karina Olga Vitalievna, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Pedagogics and Psychology.

Address: Balashov Institute (Branch) of N.G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, 412309, Russia, Balashov, Karl Marks Street, 29.

Tel.: (84545) 4-08-65

E-mail: karina_olga@mail.ru

Kulagina Irina Vasilievna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and Applied Psychology”.

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

Tel.: 8 917 128-86-03

E-mail: kulagina-ira@yandex.ru

Mulyzeva Anna Borisovna, PhD (Culturology), graduate student of Chair “Painting and art studies” of the Institute of fine and applied arts, supplementary education teacher.

Address 1: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Address 2: Children’s Art School № 11, 443115, Russia, Samara, Silin Street, 10.

Tel.: 8 917 103-56-54

E-mail: anna.mulyzeva@mail.ru

Murzykaeva Elena Olegovna, postgraduate student of Faculty of Psychology and Education.

Address: Transbaikal State University, 672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30.

Tel.: 8 914 443-29-60.

E-mail: murzykaeva.lena@mail.ru

Nikitina Nelly Ryakhimzhanovna, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: 8 927 613-12-00

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Ovnikyan Melina Vaganovna, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: 8 960 835-35-11

E-mail: saramelin@yandex.ru

Perminova Irina Valerievna, postgraduate student of Chair of Practical Psychology.

Address: Vyatka State University, 610007, Russia, Kirov, Lenin Street, 198.

Tel.: 8 953 697-11-27

E-mail: ira6616@yandex.ru

Plotnikova Viktoria Yurievna, educational psychologist.

Address: Gymnasium № 5, 394029, Russia, Voronezh, Polina Osipenko Street, 4.

Tel.: 8 900 931-11-72

E-mail: viktori19-89@yandex.ru

Purtova Svetlana Ivanovna, chief human resources officer.

Address: Voronezh Municipal Polyclinic № 10, 394006, Russia, Voronezh, 20 Let Otyabrya Street, 82.

Tel.: 8 905 051-01-18

E-mail: mnogotochechka@ya.ru

Shao Haikun, intern of Faculty of Educational Studies.

Address: Lomonosov Moscow State University, 119991, Russia, Moscow, Leninskiye Gory Street, 1, block 52 (2nd academic building).

Tel.: 8 967 179-02-60

E-mail: 1987alesha@mail.ru

Sheina Tatiana Evgenievna, postgraduate student.

Address: Kemerovo State University, 650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.

Tel.: 8 951 610-20-70

E-mail: tatyana_sheina@list.ru

Tkachenko Irina Mikhailovna, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: (8482) 53-91-99

E-mail: e_a_denisova@mail.ru

Vinogradova Galina Aleksandrovna, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: 8 927 022-30-62

E-mail: vinograd.psy@yandex.ru

Vyunova Natalia Ivanovna, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology of Philosophy and Psychology Faculty.

Address: Voronezh State University, 394018, Russia, Voronezh, Universitetskaya Square, 1.

Tel.: 8 905 657-43-24

E-mail: vjunova@mail.ru