

# ВЕКТОР НАУКИ

## Тольяттинского государственного университета

### Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (30)

2017

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

**Ответственный редактор**

*Коростелев Александр Алексеевич*, доктор педагогических наук

**Заместители ответственного редактора:**

*Аббасова Кызылгюль Ясин кызы*, доктор философских наук, доцент  
*Абдуразаков Магомед Мусаевич*, доктор педагогических наук, доцент  
*Айвазян Эдвард Ишханович*, доктор педагогических наук, доцент  
*Иванова Татьяна Николаевна*, доктор социологических наук, доцент  
*Осаодченко 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

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](mailto:vektornaukitgu@yandex.ru)

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 29.09.2017.  
Выход в свет 05.12.2017.  
Формат 60×84 1/8.  
Печать оперативная.  
Усл. п. л. 12,8.  
Тираж 50 экз. Заказ 3-302-17.  
Цена свободная.

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

## СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

### Главный редактор

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

### Ответственный редактор

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

### Заместители ответственного 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)

**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 Альфредовна**, доктор педагогических наук, доцент  
(Запорожский национальный технический университет, Украина)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПЕРЕВОДУ ГАЗЕТНЫХ КАЛАМБУРОВ-ЗАГЛАВИЙ

О.Н. Брега..... 9

#### УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.В. Попова..... 14

#### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ

Е.А. Толикина..... 20

#### ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

М.А. Ярош..... 27

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

#### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

М.К. Акимова, О.А. Галстян..... 35

#### СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ

М.В. Граур..... 42

#### ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ САМООТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Е.А. Денисова, Н.А. Воробьева..... 48

#### ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНОК ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

В.И. Долгова..... 54

#### ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РАННИХ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Р.В. Кадыров, Т.А. Мироненко..... 60

#### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА РАННЕЙ СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

И.В. Кулагина, С.Ю. Рейдер..... 66

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Е.А. Наумцева, А.А. Климов..... 71

#### ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Т.С. Пилишвили, Е.А. Магомедова, Нгуен Лыонг Тху Хань..... 76

<b>ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ ИСПЫТУЕМЫМИ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ</b> В.А. Склеинис.....	<b>81</b>
<b>КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ РЕЛИГИОЗНЫХ НОРМ</b> А.Ю. Чернов.....	<b>88</b>
<b>ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ</b> Н.В. Черный.....	<b>93</b>
<b>РОЛЬ ГРАНИЦ Я И НЕ-Я В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ</b> И.А. Шаповал.....	<b>100</b>
<b>НАШИ АВТОРЫ.....</b>	<b>107</b>

---

## CONTENT

### PEDAGOGY

#### EXERCISES FOR NEWSPAPER PUN-BASED TITLE INTERPRETATION AND TRANSLATION TRAINING

O.N. Brega.....9

#### CONSIDERATION OF COGNITIVE STYLES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

V.V. Popova.....14

#### EDUCATIONAL OUTCOMES OF INTEGRATIVE LITERATURE COURSE IMPLEMENTATION

E.A. Tolikina.....20

#### SPECIAL ASPECTS OF EVALUATION OF MULTILINGUAL COMPETENCE LEVEL OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHER

M.A. Yarosh.....27

### PSYCHOLOGY

#### THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION

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

#### MEANS OF ACADEMIC ADAPTATION AS PREDICTORS OF SELF-EFFICACY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

M.V. Graur.....42

#### GENDER DIFFERENCES OF SELF-ATTITUDE OF TODAY'S ADOLESCENTS

E.A. Denisova, N.A. Vorobyeva.....48

#### THE RESEARCH OF SELF-ASSESSMENT OF EMOTIONAL STATES OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DURING EXAMINATION PERIOD

V.I. Dolgova.....54

#### THE REVIEW OF FOREIGN STUDIES OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN CLINICAL PRACTICE

R.V. Kadyrov, T.A. Mironenko.....60

#### SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AT THE EARLY STAGE OF PROFESSIONALIZATION OF YOUTH

I.V. Kulagina, S.Yu. Reider.....66

#### THE INTERRELATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE ORGANIZATIONAL CHANGES AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION

E.A. Naumtseva, A.A. Klimov.....71

#### CHARACTERISTICS OF COPING BEHAVIOUR OF VIETNAMESE AND RUSSIAN STUDENTS

T.S. Pilishvili, E.A. Magomedova, Nguyen Luong Thu Hanh.....76

<b>THE STUDY OF SEMANTIC UNIVERSALS OF TIME EVALUATION BY THE TEST SUBJECTS WITH VARIOUS LIFE SCRIPT TYPES</b> V.A. Skleynis.....	<b>81</b>
<b>QUALITATIVE RESEARCH OF KINDS OF RELIGIOUS NORMS</b> A.Yu. Chernov.....	<b>88</b>
<b>DYNAMICS OF MOTIVATIONAL SPHERE OF A PERSONALITY WITH CHANGE OF OCCUPATIONAL ORIENTATION WITHIN SELF-DETERMINATION THEORY</b> N.V. Chernyy.....	<b>93</b>
<b>THE ROLE OF EGO AND NON-EGO BOUNDARIES IN THE DETERMINATION OF BEHAVIOR IN UNCERTAIN ENVIRONMENT</b> I.A. Shapoval.....	<b>100</b>
<b>OUR AUTHORS.....</b>	<b>107</b>

---

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
НАУКИ**

---



## КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПЕРЕВОДУ ГАЗЕТНЫХ КАЛАМБУРОВ-ЗАГЛАВИЙ

© 2017

*О.Н. Брега*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода»  
*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

*Ключевые слова:* языковая игра; газетные каламбуры-заглавия; лингвистический фрейм; экзистенциальный фрейм; культурологический фрейм; обучение переводу каламбуров-заголовков.

*Аннотация:* Актуальность выбранного для исследования вопроса напрямую сопряжена с процессом чрезмерного распространения феномена языковой игры во многих сферах общения, в том числе и в средствах массовой информации. Условия передачи информации диктуют острую необходимость коммуникативного равенства адресата, адресанта, а также их посредника – переводчика. При этом тщательный анализ организации языковой подготовки позволил увидеть существенные недостатки, кроющиеся в области методики и практики преподавания, обнаружить, что в настоящее время отсутствует системный подход к разработке педагогических материалов и технологии для формирования навыков перевода иноязычных газетных каламбуров-заголовков. По результатам проведенного исследования определено, что на первом этапе студентов знакомят с природой газетных заглавий. Второй этап предполагает обучение распознаванию каламбуров-заглавий, пониманию специфики процесса образования каламбура-заглавия, проявляющейся как в плане выражения, так и в плане содержания. Во время этого этапа обучающиеся знакомятся с разными видами фреймов, лежащих в основе каламбуров-заглавий и осложняющих передачу смысла на переводящий язык. Связанные с этим трудности перевода преодолеваются на третьем этапе путем учета предложенной в статье схемы анализа, основанной на различных качествах этого стилистического приема, при учете газетной контекстуальности. В заключение делается вывод, что наиболее эффективное развитие навыков перевода может происходить при последовательности упражнений, повторяющей этапы творческого процесса создания газетного каламбура-заглавия. В статье представлен комплекс упражнений для обучения интерпретации и переводу газетных каламбуров-заглавий.

### ВВЕДЕНИЕ

В связи с тем, что в тексте газет постоянно происходят лингвистические процессы, он приобретает выгодные для писателя черты. Все чаще заголовки оформляются в виде каламбура, о чем свидетельствуют результаты проведенных исследований: среди газетных заголовков 70 % каламбуров-заглавий [1]. Лаконое, информативное, рекламное, экспрессивное каламбур-заглавие способно как к побуждению коммуниканта к выполнению какого-то действия, так и к запрещению каких-то поступков.

В научной литературе вопрос о каламбуре поднимается в разных аспектах. Многие каламбуры созданы на основе игры с фразеологическими единицами, подмены их ожидаемых элементов в цепи речи другими, неожиданными и выгодными, придающими сообщению характер непрямой передачи идеи адресанта. Механизм воздействия каламбуром на адресата построен на принципе динамического стереотипа, и впервые его схема и компоненты приводятся В.С. Виноградовым [2]. В своем определении этой фигуры речи ученый не различает понятия «игра слов» и «каламбур». С. Влахов, С. Флорин именуют каламбур разновидностью игры слов [3]. Т.А. Гридина рассматривает феномен каламбура через призму ассоциативной концепции [4]. Н.М. Демуровой анализируются способы передачи каламбура на языке перевода [5]. Т.Б. Радбиль говорит, что каламбур – это прагматическая языковая аномалия [6]. Проблема перевода аномалий, как средств художественной выразительности, построенных на нарушении фразеологической сочетаемости, посвящены исследования О.В. Мурдускиной [7] и Н.В. Анишкиной [8]. Фундаментальные аспекты проблемы заголовка рассматриваются в работах И.В. Арнольд [9]. В.Л. Наер говорит, что в газетном

заголовке информация подается в сочетании с элементами оценки, а стилистическую окраску заголовку придают, например, каламбуры [10]. Э.А. Лазарева представляет методику обучения переводу «игровых газетных заголовков» [11]. В научной литературе также предложено множество работ, посвященных различным аспектам овладения навыками перевода инокультурных текстов СМИ. Ю.А. Никитана анализирует лингводидактический потенциал аллюзии в англоязычном газетном дискурсе [12], С.А. Гудкова – особенности адекватного перевода и особенности формирования навыков работы с иноязычными текстами [13–15], А.Н. Малявина – фоновую информацию в тексте оригинала как проблему перевода [16], К.А. Касаткина – влияние межкультурных различий на эффективность формирования навыков перевода [17].

Несмотря на то, что данное стилистическое средство рассматривается во многих работах ученых, эта сфера все же продолжает быть предметом исследования. Нерешенным остается вопрос о методике преподавания перевода и переводческой работе с газетными каламбурами-заглавиями. Таким образом, актуальным является вопрос установления алгоритма выработки навыка перевода этого явления, чем и продиктована необходимость публикации и цель настоящей статьи – представление комплекса упражнений для обучения переводу газетных каламбуров-заглавий.

### РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ

Каламбур-заглавие, как часть культуры, представляет особый тип заглавий с осложненной семантикой, вследствие чего переводчику, берущемуся за такое важное задание, как перевод игры слов, необходимо быть не только теоретически подкованным, но и иметь культурологические знания.

Обучение переводу каламбуров-заголовков будет проходить продуктивнее, если обратить внимание на звенья творческой цепи при создании каламбура-заглавия. Обозначив этапы работы с газетными каламбурами-заглавиями, мы разработали комплекс упражнений, который можно разделить на логичные этапы обучения. В результате общая система упражнений следующая.

**Первый этап. Особенности публицистических заголовков.** Так как данная работа нацелена на обучение переводу каламбуров-заголовков газет, то следует познакомить учащихся с особенностями построения заголовков. На этом этапе преподаватель знакомит с характеристиками этого явления, указывая на его эллиптичность, насыщенность стилистическими средствами и газетной лексикой, преобладание безличных форм, использование журналистом и читателем «двойного языкового кода» [18]. Этот этап важен, так как дает возможность адекватной интерпретации предложения со специфичной лексикой, пунктуацией и с эллиптической структурой.

**Второй этап. Природа каламбура (порождение и интерпретация) – анализ замысла автора, изучение особенностей игры слов и ее видов.** В процессе семиозиса эффект неожиданности создается автором посредством столкновения/объединения двух несовместимых значений в одной фонетической (графической) форме каламбура-заглавия. Читатель или переводчик одновременно или последовательно воспринимает значения, одно из которых оказывается для него неожиданным [19]. Часто происходит неадекватная интерпретация каламбура-заглавия, что связано с его эллиптическим характером и фреймом. Под последним в когнитивной лингвистике понимают иерархически организованную структуру данных, которая предназначена для представления стереотипных ситуаций [20].

Далее учащиеся ищут каламбуры в предложениях. Это упражнение, во-первых, обучает отличать игру слов от обычного остроловия, во-вторых, обучающиеся могут проследить первый компонент каламбура (опорный), так как они уже знакомы с лексическим эталоном игровой конструкции. Учащиеся пронаблюдуют, как первый компонент подменяется вторым элементом конструкции (результатирующий компонент, или результатанта).

На этом этапе обучения происходит знакомство учащихся с видами фоновых знаний, лежащих в основе каламбура. Для этого можно обратиться к классификации В.Г. Костомарова, который выделил и обозначил виды фреймов: лингвистические – набор лингвистических знаний (фонетики, графики, орфографии, многозначности, прагматических компонентов) – и экзистенциальные – набор экстралингвистических знаний [21]. Отмечено, что наличие лингвистических фреймов в тезаурусе коммуникантов – это неотъемлемое условие каламбура. Поэтому важно, чтобы переводчик знал способы построения каламбура. Для этого проводится знакомство студентов с такими понятиями, как синонимия, антонимия, паронимия, омонимия. Далее следует демонстрация примеров каламбуров-заглавий как результата разных видов лингвистических фреймов. После чего каламбуры-заглавия совместно анализируются и семантизируются.

Прежде всего, принималась во внимание основа каламбуров, т. е. были составлены упражнения с графическими омографами, где обучаемым предлагалось определение понятия «омофон», затем они создавали графическое представление рассматриваемого слова, составляли предложения с данной единицей и произносили в соответствии с транскрипцией, найденной в словаре.

При обучении переводу каламбуров нельзя оставлять без внимания омофоны. Студенты подбирают к данному в таблице слову его омофон, находя его среди предложенных под таблицей других омофонов. Как продолжение задания, предлагается составить свои собственные пары омофонов.

Обучающиеся также были ознакомлены с каламбурами на основе многозначности, после чего были представлены упражнения.

Следующее задание требует проявления творческих способностей. Здесь учащиеся, изучив значение корней и префиксов, рисуют несуществующих животных и представляют их группе.

Далее студентам представляется упражнение с оригинальными заголовками, к которым необходимо подобрать антонимы. Для этого в исходном заголовке находится и подчеркивается ключевое слово, и к нему подбирается антоним.

Приведем примеры каламбуров-заглавий как результата лингвистических фреймов, созданных с учетом: многозначности слова (*Safety experts say school bus passengers should be belted*); значений омонимов (*Two soviet ships collide, one dies*); значений антонимов (*Back to the future*).

Следует обратить особое внимание студентов на экзистенциальные фреймы, так как это внутренняя сторона каламбуров-заглавий. При обучении это возможно осуществить при помощи демонстрации классификации, разработанной В.Г. Костомаровым [21], занимавшаяся проблемой фреймов в русскоязычных публицистических изданиях. Для студентов-переводчиков важна иллюстрация классификации примерами из англоязычных изданий. Представим несколько газетных каламбуров-заглавий:

– социально-политические знания: “*Sodom’ Hussein’s Iraq*”;

– знание событий и лиц, в них участвовавших: “*Conditroversy*” (аллюзия на факт исчезновения миссис Левии и то, что она была в любовной связи с членом конгресса Гари Кондитом); “*FRAUD NEWS NETWORK*” (под *FNN* понимается *CNN, Fraud News Network* – «мошенническая новостная сеть»);

– социально-национальные знания и события: “*Dutch take courage and prepare for the Euro*” (*Dutch courage* – привычная национальная смелость во хмелю);

– спортивные знания и события: “*SHOT OFF WOMAN’S LEG HELPS NICKLAUS TO 66*” (омонимия слова “shot”, апелляция к имени игрока и событиям, произошедшим во время гольфа).

Безусловно, необходимо пояснение некоторых видов фреймов. Ассоциативные фреймы оцениваются как стремление пишущего к «благозвучию» рифмованных газетных текстов [22]. Строчки из хорошо запомнившейся рекламы продолжают играть свою экспрессивную роль и на страницах газет. Рекламный ролик, сформировавший о возможности использования кредитной

карточки при покупке товаров, включал в себя довольно зажигательно произносимую фразу: “*Yes, that will do nicely*”, а каламбур-заглавие “*Officials say that will do nicely*” говорит о коррумпированности властей.

Культурологические фреймы – знания отдельных феноменов культуры, их разновидность – филологические фреймы – это текстовые реминисценции, являющиеся следствием использования прецедентных текстов, названий песен, фильмов:

- “*Wine merchants brace for the grapes of wrath*”;
- “*Silent bligh*” (аллюзия на рождественскую песню “*Silent Night*”);
- “*On a whinge and without a prayer*” (“*Coming in on a wing and a prayer*”);
- “*Why the Clyde offer is not so bonny*” (“*Clyde and Bonnie*”);
- “*Resurgent Welsh dragon too fired up to lose its puff*” (хотя заголовок и содержит намек на спортивную команду, в его основе лежит популярная детская песня “*Puff, the Magic Dragon*”).

Так мы представляем знакомство студентов с каламбурами, обучение их интерпретации, тренировку навыка определения вида игры слов, упражнения на развитие логического мышления с помощью игры со словами на английском языке.

**Третий этап. Упражнения на развитие навыков перевода игры слов в заголовках статей.** Система упражнений является основной при обучении переводу любых языковых реалий, что создает базу для возникновения и дальнейшего развития навыков перевода. При составлении данной системы упражнений мы опирались на положение о том, что перевод является интертекстуальным феноменом [23]. Поскольку перевод по типу деятельности адекватен художественному творчеству, он проходит те же этапы, поэтому при составлении комплекса упражнений по переводу нам представляется необходимым следовать этапам творческой деятельности переводчика. Н.А. Кузьмина выделяет следующие звенья творческой цепи [23, с. 101]:

1. Понимание замысла оригинала, отождествление себя с переводимым автором. Работа с ассоциативным аппаратом (обращение к пресуппозициям).

2. Этап плана, на котором возникает подстрочник или же перевод в пределах первой дословности. Упражнение: переведите каламбур, обнаружив его полноценные эквиваленты, для этого установите элементы ядра каламбура.

3. Этап подготовительных материалов, на котором возникают многочисленные варианты, обнаруживающие ассоциативный механизм творческого процесса. Выполнение упражнений на составление возможных вариантов перевода игры.

4. Создание нового текста на другом языке. Для этого: – создайте каламбурный контекст; – адаптируйте полученный каламбур к контексту всего произведения.

При максимально полной передаче каламбура-оригинала используйте:

- семантику двух ядерных элементов;
- семантику одного из ядерных элементов;
- новую семантическую основу.

Если невозможно при переводе передать смысл в форме каламбура, обратитесь к приемам компенсации, используя аллитерацию, рифму, графические выделения.

Далее учащиеся готовы к самостоятельному переводу каламбуров, для этого им предоставляются заголовки с игрой слов.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, при построении данного комплекса упражнений мы руководствовались несколькими принципами:

1. Наиболее эффективное развитие навыков перевода может происходить при последовательности упражнений, повторяющей этапы творческого процесса создания газетного каламбура-заглавия.

2. Будущие переводчики должны осознать, что выбор способа передачи каламбуров заголовков газетных публикаций зависит от нескольких переменных: особенностей газетного заголовка, способов выявления структуры каламбура-заглавия, путей передачи такого заголовка на переводящий язык. Эти составляющие и продиктовали логику этапов обучения интерпретации и перевода газетных каламбуров-заглавий.

3. В случае каламбура-заголовка мы рассматриваем перевод как интертекстуальное явление, как общение культур с помощью переводимого текста и его включение в другую языковую среду посредством перевода. Поэтому необходимо обучать переводу с точки зрения его интертекстуальности, учитывая особенности газетных каламбуров-заглавий, а задачей переводчика является вписать текст в другую культуру. Автор-переводчик создает образ текста в принимающей культуре, направляет взгляд читателя в ту область интертекста, где должен находиться текст.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная выше информация позволяет нам сделать вывод о том, что перспективной является разработка методик обучения студентов-переводчиков передаче каламбуров с учетом указанных переменных и различных факторов, влияющих на процесс перевода. Каламбур, являясь свидетельством индивидуального стиля автора текста оригинала, всегда будет требовать от переводчика творческого подхода. А функциональный подход является решающим при выборе стратегии перевода, так как он предусматривает сохранение прагматического эффекта газетного каламбура-заглавия. В связи с этим исследование закономерностей обучения интерпретации и переводу газетных каламбуров-заглавий является одним из перспективных направлений дальнейшего изучения в лингводидактике.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Михейкина С.Г. Технология каламбура : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 24 с.
2. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Институт общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Р. Валент, 2012. 406 с.
4. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Политические факты и лингвистические аргументы: прагматика креатива

- в газетном дискурсе // Политическая коммуникация: материалы Международной научной конференции. Екатеринбург: УралГПУ, 2013. С. 101–107.
5. Калашникова Е., Демурова Н.М. Нина Демурова. «В России интерес к Кэрроллу такой же, как в Англии, а возможно, и больше...». Беседу вела Елена Калашникова // Вопросы литературы. 2009. № 2. С. 353–380.
  6. Радбиль Т.Б. Языковые аномалии в художественном тексте: Андрей Платонов и другие. М.: ФЛИНТА, 2012. 320 с.
  7. Мурдускина О.В. Нарушение моделей сочетаемости в фразеологических принципах художественных и публицистических текстов // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики материалы VIII Международной научно-практической конференции. Тольятти: ВУиТ, 2011. С. 183–189.
  8. Аниськина Н.В., Ведерникова Ю.В. К вопросу о дискурсе и языковых аномалиях в переводе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2017. № 2. С. 82–86.
  9. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: ФЛИНТА, 2012. 376 с.
  10. Наер В.Л. Семантический и прагматический аспекты анализа текста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 596. С. 9–21.
  11. Лазарева Э.А. Образно-графическая система текста как проявление языковой игры (на примере творчества А.А. Реформаторского) // Лингвистика креатива-3. Екатеринбург: УралГПУ, 2014. С. 161–168.
  12. Никитина Ю.А. Лингводидактический потенциал аллюзии в англоязычном газетном дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3. С. 23–26.
  13. Гудкова С.А., Яшина Н.В. Особенности адекватного перевода оригинальных текстов через язык-посредник // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2016. № 4. С. 68–71.
  14. Гудкова С.А., Яницкий А.И. Особенности формирования навыков работы с иноязычными текстами у студентов неязыковых профилей подготовки // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1. С. 7–10.
  15. Гудкова С.А., Емелина М.В. Концепция формирования профессиональной коммуникативно-культурной иноязычной компетенции в неязыковом ВУЗе // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2. С. 19–22.
  16. Малявина А.Н. Особенности перевода фоновой информации // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2007. № 2. С. 196–207.
  17. Касаткина К.А. Влияние межкультурных различий на эффективность стратегии устного перевода // Инновации. Наука. Образование. 2016. № 4. С. 2–5.
  18. Хейзинг Й. Человек играющий. М.: Прогресс, 1992. 464 с.
  19. Зайсанова Е.В. Каламбур как прием комического в анекдоте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2013. № 3. С. 54–57.
  20. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. М.: Мир, 1978. С. 254–259.
  21. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб.: Златоуст, 2015. 320 с.
  22. Куманицина Е.И. Лингвистический аспект англоязычной массовой коммуникации: языковая игра в британских и северо-американских масс-медиа: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006. 256 с.
  23. Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации. Омск: ОмГУ, 2009. 228 с.

## REFERENCES

1. Mikheykina S.G. *Tekhnologiya kalambura*. Avtoref. dis. kand. filol. nauk [The technology of pun]. Moscow, 2008. 24 p.
2. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy)* [Introduction to the translation theory (general and lexical questions)]. Moscow, Institut obshchego srednego obrazovaniya RAO Publ., 2001. 224 p.
3. Vlahov S., Florin S. *Neperevodimoe v perevode* [Intranslatable in Translation]. Moscow, R. Valent Publ., 2012. 406 p.
4. Gridina T.A., Konovalova N.I. Political facts and linguistic arguments: creative pragmatics in a newspaper discourse. *Politicheskaya kommunikatsiya: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Ekaterinburg, UralGPU Publ., 2013, pp. 101–107.
5. Kalashnikova E., Demurova N.M. In Russia interest in Carroll is same as in England, and it is possible even more... (interview with Nina Demurova). *Voprosy literatury*, 2009, no. 2, pp. 353–380.
6. Radbil T.B. *Yazykovye anomalii v khudozhestvennom tekste: Andrey Platonov i drugie* [Language anomalies in the art text: Andrey Platonov and others]. Moscow, FLINTA Publ., 2012. 320 p.
7. Murduskina O.V. Violation of models of compatibility in the phraseological principles of art and publicistic texts. *Tatishchevskie chteniya: aktualnye problemy nauki i praktiki materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Tolyatti, VUit Publ., 2011, pp. 183–189.
8. Aniskina N.V., Vedernikova Yu.V. More on discourse and language anomalies as issues of translation studies. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 2, pp. 82–86.
9. Arnold I.V. *Leksikologiya sovremennogo angliyskogo yazyka* [Lexicology of modern English language]. Moscow, FLINTA Publ., 2012. 376 p.
10. Naer V.L. Semantic and praglatic aspects of text analysis. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2010, no. 596, pp. 9–21.
11. Lazareva E.A. The figurative and graphic system of the text as manifestation of a language game. *Lingvistika kreativa-3*. Ekaterinburg, UralGPU Publ., 2014, pp. 161–168.
12. Nikitina Yu.A. Allusions in the English newspaper discourse and their potential in teaching. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 23–26.
13. Gudkova S.A., Yashina N.V. Special aspects of appropriate translation of original texts using the intermediate

- language. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, no. 4, pp. 68–71.
14. Gudkova S.A., Yanitskiy A.I. Some peculiarities of training students of non-linguistic professions on the base of foreign text reading. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 7–10.
  15. Gudkova S.A., Emelina M.V. Concept of formation of professional communicative and cultural foreign competence in higher school for social studies and science students. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 19–22.
  16. Malyavina A.N. Features of the translation of background information. *Vestnik Gumanitarnogo instituta TGU*, 2007, no. 2, pp. 196–207.
  17. Kasatkina K.A. Influence of cross-cultural distinctions on efficiency of strategy of interpretation. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie*, 2016, no. 4, pp. 2–5.
  18. Kheyzing Y. *Chelovek igrayushchiy* [Homo ludens]. Moscow, Progress Publ., 1992. 464 p.
  19. Zaysanova E.V. Pun as a way of creating the comical effect in anecdotes. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie*, 2013, no. 3, pp. 54–57.
  20. Minskiy M. Structure for the representation of knowledge. *Psikhologiya mashinnogo zreniya*. Moscow, Mir Publ., 1978, pp. 254–259.
  21. Kostomarov V.G. *Yazykovoy vkus epokhi. Iz nablyudeniya nad rechevoy praktikoy mass-media* [Language taste of an era. From observations over speech practice of mass media]. Sankt Petersburg, Zlatoust Publ., 2015. 320 p.
  22. Kumanitsina E.I. *Lingvisticheskiy aspekt anglo-yazychnoy massovoy kommunikatsii: yazykovaya igra v britanskikh i severo-amerikanskikh mass-media*. Dis. kand. filol. nauk [Linguistic aspect of English-language mass communication: a language game in the British and North American mass media]. Volgograd, 2006. 256 p.
  23. Kuzmina N.A. *Intertekst: tema s variatsiyami. Fenomeny kultury i yazyka v intertekstualnoy interpretatsii* [Intertekst: theme and variations. Phenomena of culture and language in intertextual interpretation]. Omsk, OmGU Publ., 2009. 228 p.

#### EXERCISES FOR NEWSPAPER PUN-BASED TITLE INTERPRETATION AND TRANSLATION TRAINING

© 2017

**O.N. Brega**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and Practice of Translation”  
*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* wordplay; newspaper pun-based title; linguistic frame; existential frame; cultural frame; newspaper pun-based title translation training.

*Abstract:* The issue under consideration is directly related to the process of the wordplay phenomenon gaining ground in many areas of communication, including media. The communication conditions determine the vital need of the communicative equality between the addressee, the addresser, as well as their mediator – the translator. Detailed analysis of the organization of training revealed major deficiencies in the teaching methods and practices – there is no systematic approach to the development of teaching materials and technology aimed at the formation of the newspaper pun-based title translation skills.

The results of the study determine that the first stage of training introduces students to the nature of newspaper pun-based title. The second stage involves learning to recognize the pun-based title and understanding the specifics of the process of their forming, both in terms of expression and content. At this stage, students are introduced to different types of frames forming the basis of the puns-titles and impeding the transfer of meaning to the translating language. The related translation difficulties are overcome by taking into account the proposed scheme of analysis based on different qualities of the particular stylistic device in terms of newspaper context. The author comes to the conclusion that the most effective development of translation skills can occur when the sequence of exercises simulates the stages of a newspaper pun-based title creative process. The paper presents a set of exercises for teaching interpretation and translation of newspaper pun-based titles.

## УЧЕТ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© 2017

**В.В. Попова**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой «Философия, история и право»

*Смоленский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Смоленск (Россия)*

**Ключевые слова:** когнитивный стиль; стратегии обучения; методы и приемы обучения; полезависимость/полenezависимость; индекс организации интеллекта А. Боуи.

**Аннотация:** В современном мире изучение иностранного языка стало неотъемлемым условием успешности человека в профессиональной сфере. Однако в условиях сильной дифференциации студентов-первокурсников по исходному уровню владения иностранным языком высокие требования профессиональных стандартов порой становятся вызовом для преподавателей, поэтому поиск методов и приемов обучения, способствующих достижению поставленных целей и задач, по-прежнему остается актуальным.

В статье приводятся результаты практического применения методики обучения иностранному языку с учетом когнитивного стиля учащихся. В научной литературе встречаются более десяти видов когнитивного стиля, основанных на различных особенностях получения и переработки информации. Полезависимость/полenezависимость является традиционно выделяемым когнитивным стилем, поскольку с полезависимостью/полenezависимостью многие исследователи связывают академическую успеваемость обучающихся, а также, в силу простоты его диагностики, информация о данном когнитивном стиле широко используется в педагогической практике.

Однако анализ когнитивного стиля в отношении полезависимости/полenezависимости, проведенный автором в группе студентов, продемонстрировал необходимость поиска другой классификации, более индивидуализированной. В качестве такой методики был использован индекс организации интеллекта А. Боуи, который был успешно апробирован на педагогической практике. Применение данного индекса и распределение студентов по группам в соответствии с их когнитивным стилем, а также учет рекомендаций по обучению студентов с определенным когнитивным стилем позволили повысить академическую успеваемость, а также мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Автором подчеркивается и демонстрируется необходимость индивидуального подхода к выбору и применению той или иной классификации когнитивных стилей с последующей реализацией соответствующих рекомендаций в целях повышения эффективности обучения иностранному языку.

**ВВЕДЕНИЕ**

Реалии сегодняшнего дня предъявляют к образованию и самообразованию высокие требования, которые вполне обоснованы и ожидаемы ввиду постоянно изменяющихся условий как в сфере мировой экономики и политики, так и в области культуры и науки. Однако зачастую образовательные учреждения сталкиваются с ситуацией, когда слишком велика разница между требуемыми по окончании курса компетенциями и исходным уровнем подготовки новоиспеченных студентов. Это становится настоящим вызовом для преподавателей, которые должны находить новые подходы и формы работы, обеспечивающие более высокую эффективность обучения и требуемый уровень владения иноязычной речью в условиях ограниченного временного ресурса.

Особенно актуальна данная проблема для неязыковых учреждений высшего профессионального образования. В ситуации, когда иностранный язык не вошел еще в число обязательных экзаменов для выпускников школ, первокурсники резко отличаются по уровню владения иностранным языком: от начинающих до продвинутых. Однако простое решение провести деление студентов на группы по исходному уровню владения иностранным языком не всегда оказывается верным.

Исследователи называют различные факторы, влияющие на успешность обучения, в частности, изучения иностранных языков: возраст, пол, наличие опыта изучения иностранного языка в прошлом, уровень владения родным языком, личностные факторы, способ-

ность к изучению иностранных языков, отношение и мотивация и т. д., но в целом они едины во мнении, что одним из основополагающих факторов, определяющих успешность обучения, является когнитивный стиль человека. Когнитивные стили – это «индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего» [1, с. 20].

Проблема когнитивного стиля особенно интенсивно стала разрабатываться с 60–70-х гг. XX в. западными учеными: Н.А. Witkin [2], С.А. Moore [3] и др., ее разработка активно продолжалась и в последние десятилетия XX в. такими исследователями, как R.J. Riding [4], J.M. Carey [5] и др. Когнитивный стиль стал предметом исследования и для многих отечественных ученых, таких как В.А. Колга [6], М.А. Холодная [7; 8], И.П. Шкуратова [9] и др. Несмотря на значительный эмпирический и теоретический материал, собранный учеными разных стран за несколько десятилетий, актуальность проблемы определения когнитивного стиля и разработки методик развития интеллектуальных способностей человека не угасает и сегодня, что подтверждается публикацией многочисленных статей и исследований по данной теме [10–12]. В мировой литературе выделяется множество оснований, по которым можно характеризовать когнитивный стиль: по типу восприятия (полезависимость/полenezависимость), по типу реагирования (импульсивность/рефлексивность), по особенностям когнитивного контроля (ригидность/гибкость), по диапазону

эквивалентности (узость/широта), по сложности (когнитивная простота/когнитивная сложность), по типу мышления (аналитический/синтетический), по доминирующему способу обработки информации (образный/вербальный), по локусу контроля (экстернальный/интернальный) и т. д. [9].

Знание когнитивного стиля дает возможность правильно определить траекторию обучения, способ обучения и тип взаимодействия между учителем и студентом. Одной из самых используемых и исследуемых характеристик когнитивного стиля является дихотомия «полезависимость – полнезависимость». Впервые термины «полезависимость/полнезависимость» были введены учеными Н.А. Witkin и D.R. Goodenough. Полезависимость означает, что для человека важны в первую очередь внешние источники информации, как правило, он не обращает внимания на более существенные, иногда скрытые характеристики изучаемого предмета/объекта. В то же время полнезависимость характеризуется тем, что именно внутренние источники информации, такие как знания и опыт, имеют значение для человека, поэтому такой человек не подвержен влиянию внешних факторов, выделяет существенные, а не броские характеристики изучаемого объекта.

Как правило, исследователи связывают полезависимость/полнезависимость с академическими достижениями [13–15]. Полнезависимые студенты описываются как уверенные в собственных силах и суждениях люди, которые, как правило, придерживаются аналитического подхода к информации, т. е. разбирают и структурируют информацию в соответствии с задачами, которые стоят перед ними. Такие студенты с легкостью производят различные операции по переработке и использованию информации. Люди же с полезависимым стилем более восприимчивы к внешним факторам и поэтому принимают информацию в том виде, в котором она им представлена, как правило, принимая общие аспекты. Считается, что такой подход является препятствием к решению задач, которые требуют сконцентрироваться на отдельных элементах в рамках перцептивного или символического целого.

На основании полученных данных о том или ином когнитивном стиле обучающихся исследователи предлагают рекомендации по построению программ и методов обучения, определяют основные стратегии обучения, которые при правильном подборе являются эффективным средством повышения успеваемости [16–18]. Цель настоящего исследования заключается в поиске рекомендаций по определению стратегии обучения иностранному языку студентов в учреждениях профессионального образования на основе когнитивного стиля.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В целях исследования когнитивного стиля обучающихся с последующим установлением соответствующей стратегии и методов обучения для определенной группы учащихся автором был проведен тест АКТ-70 К.У. Эттриха [19], который является разновидностью методики «Включенные фигуры» К. Готтшальдта, на определение полезависимости у 24 студентов 1-го курса направления бакалавриата «Экономика». По исходному уровню владения иностранным (английским) языком студенты на начало учебного года распределялись сле-

дующим образом: advanced – 2, upper intermediate – 5, intermediate – 5, pre-intermediate – 8, beginner – 4, что позволило сформировать две группы в графике учебного процесса: «более сильные» и «менее сильные». Однако, несмотря на достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком, в каждой из групп к концу первого семестра были студенты, для которых обучение не оказалось успешным, т. е. продвижение относительно исходного уровня было малозначительным, что было подтверждено промежуточным контролем и балльно-рейтинговой системой, принятой в учебной организации.

В процессе обучения сложности, которые испытывала небольшая часть студентов, были связаны с запоминанием и долгосрочным хранением информации, выделением главной мысли, подготовкой краткого сообщения по прочитанному или услышанному, построением высказываний, что говорило о том, что данные студенты, вероятно, являются полезависимыми. Однако проведенное исследование показало, что 90 % обучающихся в двух группах являются полезависимыми, включая успешных студентов с высоким уровнем владения языком, превосходно работающих с информацией, и тех, для кого изучение иностранного языка стало труднопреодолимым испытанием.

### ИНДЕКС ОРГАНИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТА А. БОУИ

Данные результаты подтолкнули автора к поиску более детального распределения студентов по характеристикам когнитивного стиля, чем предлагаемая бинарная характеристика «полезависимость/полнезависимость», поскольку очевидная разница между успешными и неуспешными студентами, оказавшимися в одной группе полезависимых людей, предполагала дифференциацию в применяемых методах и приемах обучения. В качестве такой классификации когнитивных стилей был использован *MOI (mind organization index)* – индекс организации интеллекта А. Боуи [20]. Данная классификация была успешно апробирована в практической работе и позволила существенно повысить эффективность обучения иностранному языку [21]. В своей классификации А. Боуи выделяет четыре типа когнитивного стиля: *Power Planner* (Планировщик), *Radical Reformer* (Радикальный реформатор), *Expert Investigator* (Исследователь), *Flexible Friend* (Открытый друг), по каждому из которых он не только дает характеристику, но и предлагает рекомендации по работе со студентами с тем или иным когнитивным стилем.

Д. Гроссман [21] продолжила изучение когнитивных стилей, основываясь на работе А. Боуи. В рамках ее исследования студенты были опрошены на предмет предпочитаемых стилей обучения, трудностей, отношений с учителями и студентами и т. д. В результате своего исследования Д. Гроссман изучила стратегии обучения, дополнила характеристики когнитивных стилей, выявленных А. Боуи, обозначила сильные и слабые стороны данных групп, на основе которых были разработаны рекомендации по обучению студентов иностранному языку. Так, Д. Гроссман, характеризуя студентов, относящихся к *Power Planner*, указывает на следующие их черты: лояльность, организованность, пунктуальность, трудолюбие, надежность, необходимость планировать, внимание к деталям, перфекционизм,

практичность. С учетом сильных и слабых сторон исследователь определяет рекомендации для преподавателя: предоставлять студентам точный график, письменные и устные инструкции с включением необходимых деталей; использовать практический опыт обучения, примеры; точно указывать даты, когда должно быть выполнено задание, и как оценивается задание; избегать предложений типа «сдай, когда закончишь», «неважно, какой цвет будешь использовать»; четко объяснять исправления; приводить примеры того, как изучаемый материал может быть использован в практической ситуации; поощрять работу студентов в группах и давать им новые роли; хвалить их навыки общения и т. д.

Среди сильных сторон Radical Reformers Д. Гроссман называет то, что они не боятся полагаться на интуицию, решать проблемы креативно, рисковать, быть лидером. Однако неорганизованность, невнимательность к деталям, в связи с чем работа может остаться неоконченной, нелюбовь к правилам и ограничениям составляют слабые стороны данной группы студентов. Поэтому исследователь обращает внимание на то, что при работе с такими студентами акцент нужно делать на общих правилах, а не на точных инструкциях, предоставлять возможность выбора, вносить разнообразие в уроки, использовать задания, которые станут вызовом для студентов, поощрять лидерские качества студентов, создавать ситуации, в которых требуется креативное решение проблем, и т. д.

Студент Expert Investigator, согласно наблюдению Д. Гроссмана, любит исследование, объективный, рациональный, неэмоциональный, скрупулезный, точный, при принятии решения основывается на большом количестве информации, принимает логические доводы, не торопится при выполнении заданий. Исследователь обращает внимание на то, что стрессовыми факторами для этой группы студентов являются постоянная работа в группах, ситуация «потопления», практические проекты, просьбы передать личные переживания или эмоции. Поэтому среди рекомендаций при работе с такими студентами называются следующие: предоставить обучающемуся достаточное количество времени для выполнения задания; создать возможности, когда обучающийся сможет сам исследовать материал; учить обучающихся анализировать проблему со всех сторон; отвечать на все вопросы; быть последовательным при применении правил и методов оценивания; не руководствоваться эмоциями при принятии решений; указывать обучающимся источники, где они могут выполнить свое собственное исследование и найти больше информации по изучаемому вопросу; обозначать временные рамки и структуру урока, чтобы у студента было ощущение, что он знает, что ожидать дальше, и т. д.

Студент из группы Flexible Friend описывается как человек общительный, креативный, с развитым воображением, чувственный и сочувствующий, импровизирующий, гибкий, он может адаптироваться к изменениям, энтузиаст, идеалист, для него важно наличие дружеских отношений с другими людьми, принимает решения «сердцем, не головой». Однако изоляция от друзей, соревнование, отсутствие возможности быть креативным или импровизировать, критика приводят к стрессовой ситуации. Поэтому для таких студентов особенно важна комфортная атмосфера на занятии, преподавате-

ли должны быть готовы отвести часть урока на личные истории таких студентов, поощрять их, обращать внимание на усилия, которые они прилагают, использовать работу в группах, давать время обучающимся для дискуссий друг с другом, придавать инструкциям более личностный характер, рассказывать истории, использовать юмор, показать студентам, что они как личности очень интересны, помогать студентам понять, что они важны и что их личное участие может улучшить существующее положение вещей.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Применив методику определения когнитивного стиля А. Боуи в группе студентов, ранее проходивших тест тест АКТ-70 К.У. Эттриха, мы получили следующие результаты: Power planner – 27 %, Expert investigator – 33 %, Flexible friend – 27 %, Radical reformer – 13 %. При наличии возможности создания только двух групп мы включили в первую группу студентов Power planner, Expert investigator как людей, для которых планирование, организация, структура, время на подготовку имеют большое значение. Во вторую группу были включены более креативные, менее восприимчивые к правилам и инструкциям студенты Flexible friend, Radical reformer. При наличии единой образовательной программы, принятой в учебном заведении, в обеих группах материал подавался по-разному, с учетом рекомендаций, отраженных в исследовании Д. Гроссмана. Оценка эффективности подхода включала степень пополнения словарного запаса, уровень владения диалогической речью, уровень владения монологической речью, правильность выполнения грамматических заданий, успешность выполнения творческих групповых/индивидуальных проектов, как аудиторных, так и домашних, уровень владения письменной речью (эссе), уровень сформированности навыков аудирования. Данные аспекты оценки эффективности являются стандартными и регулярно используются при проведении промежуточной аттестации, поэтому преподаватель может проследить динамику успеваемости студентов.

В таблице 1 приведены данные об эффективности обучения иностранному языку по результатам одного семестра среди бакалавров 1-го курса направления «Экономика», у которых преподавание велось с учетом классификации А. Боуи и соответствующих рекомендаций.

Как следует из полученных результатов, деление с учетом когнитивного стиля оказалось эффективным применительно ко всем оцениваемым аспектам, кроме аудирования. Аудирование, как особый вид речевой деятельности, наиболее связанный с физиологическими индивидуальными особенностями в целом (не только когнитивным стилем), заслуживает отдельного внимания и должен прорабатываться с каждым студентом, имеющим трудности в понимании речи на слух, индивидуально.

## ВЫВОДЫ

Таким образом, учет когнитивного стиля при проектировании стратегии обучения значительно повышает эффективность практических занятий и результативность процесса обучения в целом. Однако повышение эффективности связано с большей индивидуализацией обучения, учет какой-либо одной бинарной характеристики

Таблица 1. Эффективность обучения иностранному языку с учетом рекомендаций А. Боуи, %

Аспекты оценки эффективности	Когнитивный стиль (чел.)			
	Power planner (6)	Expert investigator (9)	Flexible friend (6)	Radical reformer (3)
Степень пополнения словарного запаса	20	15	10	14
Уровень владения диалогической речью	10	16	18	15
Уровень владения монологической речью	15	20	20	17
Правильность выполнения грамматических заданий	22	10	15	15
Успешность выполнения творческих групповых/индивидуальных проектов	17	14	15	10
Уровень владения письменной речью (эссе)	10	15	10	10
Уровень сформированности навыков аудирования	7	5	5	6

(полезависимость/полнезависимость) может оказаться малоэффективным. Группа студентов представляет собой широкое поле исследования для преподавателя, призванного не только передать знания, но и научить учиться, поэтому диагностика и постоянный поиск методов обучения и приемов, соответствующих конкретной группе обучающихся, всегда будут оставаться актуальными для педагога.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
- Witkin H.A., Goodenough D.R., Karp S.A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood // *Journal of Personal and Social Psychology*. 1967. Vol. 7. № 3. P. 291–300.
- Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P.W. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications // *Review of Educational Research*. 1977. Vol. 47. P. 1–64.
- Riding R.J., Sadler-Smith E. Type of instructional material, cognitive style and learning performance // *Educational Studies*. 1992. Vol. 18. P. 323–340.
- Carey J.M. The issue of cognitive style in MIS/DSS research // *Human factors in information systems: an organizational perspective*. New Jersey: Ablex Publishing, 1991. P. 337–348.
- Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара / под. ред. В. Колга. Таллин: Таллинский пед. институт им. Э. Вильде, 1986. 250 с.
- Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев: УМК ВО, 1990. 75 с.
- Холодная М.А. Понятийные, метакогнитивные и интенциональные способности как ресурсный фактор интеллектуального развития // *Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования*. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 26–32.
- Шкуратова И.П. Когнитивные стили как регуляторы мировосприятия личности // *Первая российская конференция по когнитивной науке: сборник тезисов докладов*. Казань: КГУ, 2004. С. 256–257.
- Будрина Е.Г. Особенности связи между когнитивными стилями и интеллектуальной продуктивностью // *Психологические исследования интеллекта и творчества: материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина*. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 48–50.
- Лопарева Т.А. Понятие учебных стратегий, их взаимосвязь с когнитивными стилями и влияние на процесс овладения иностранным языком // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. 2015. № 31. С. 151–160.
- Табаченко Т.С. Когнитивные стили студентов как основа личностно-ориентированного обучения // *Интернет-журнал СахГУ: наука, образование, общество*. 2010. Т. 2010-11. С. 83–87.
- Tinajero C., Páramo M.F. Field dependence/independence and academic achievement: A review of research and theory // *European Journal of Psychology of Education*. 1998. № 13. P. 227–251.
- Zhang L., Sternberg R.J. A Threefold Model of Intellectual Styles // *Educational Psychology Review*. 2005. № 17. P. 1–53.
- Garton B.L., Ball A.L., Dyer J.E. The academic performance and retention of collage of agriculture students // *Journal of Agricultural Education*. 2002. № 43. P. 46–56.
- Danili E., Reid N. Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance // *Chemistry Education Research and Practice*. 2006. № 7. P. 64–83.
- Vrugt A., Oort F.J. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement // *Metacognition Learning*. 2008. № 30. P. 123–146.
- Бухтеева Е.Е. К проблеме формирования персонального познавательного стиля // *Вестник РМАТ*. 2014. № 3. С. 104–108.
- Бакулева К.К. Когнитивные аспекты политического поведения избирателей : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015. 169 с.
- Bowie A. *Look inside your brain*. Seattle: The Learning Styles Institute L.L.C., 1998. 240 p.
- Grossman D. A study of cognitive styles and strategy use by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland. A dissertation submitted for the degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign or Second Language, University of Birmingham, Birmingham B152TT, 2011.

## REFERENCES

1. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili: o prirode individualnogo uma* [Cognitive styles: about the nature of individual intellect]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 384 p.
2. Witkin H.A., Goodenough D.R., Karp S.A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. *Journal of Personal and Social Psychology*, 1967, vol. 7, no. 3, pp. 291–300.
3. Witkin H.A., Moore C.A., Goodenough D.R., Cox P.W. Field dependent and field independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 1977, vol. 47, pp. 1–64.
4. Riding R.J., Sadler-Smith E. Type of instructional material, cognitive style and learning performance. *Educational Studies*, 1992, vol. 18, pp. 323–340.
5. Carey J.M. The issue of cognitive style in MIS/DSS research. *Human factors in information systems: an organizational perspective*. New Jersey, Ablex Publ., 1991, pp. 337–348.
6. Kolga V., ed. *Kognitivnye stili: tezisы nauchno-prakticheskogo seminarа* [Cognitive styles: proceedings of a research and practice seminar]. Tallin, Tallinskiy ped. institute im. E. Vilde Publ., 1986. 250 p.
7. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili kak proyavlenie svoeobraziya individualnogo intellekta* [Cognitive styles as a manifestation of an individual intellect uniqueness]. Kiev, UMK VO Publ., 1990. 75 p.
8. Kholodnaya M.A. Conceptual, metacognitive and intentional abilities as resource factor of intellectual development. *Mentalnye resursy lichnosti: teoreticheskie i prikladnye issledovaniya*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2016, pp. 26–32.
9. Shkuratova I.P. Cognitive styles as the regulators of a personality view of life. *Pervaya rossiyskaya konferentsiya po kognitivnoy nauke: sbornik tezisov dokladov*. Kazan, KGU Publ., 2004, pp. 256–257.
10. Burdina E.G. Special aspects of relation between cognitive styles and intellectual productivity. *Psikhologicheskie issledovaniya intellekta i tvorchestva: materialy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy pamyati Ya.A. Ponomareva i V.N. Druzhinina*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2010, pp. 48–50.
11. Lopareva T.A. The Concept of Learning Strategies, their Interrelation with Cognitive Styles, and their Influence on Foreign Language Acquisition. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*, 2015, no. 31, pp. 151–160.
12. Tabachenko T.S. Cognitive styles of the students as the basis of personality-centered education. *Internet-zhurnal SakhGU: nauka, obrazovanie, obshchestvo*, 2010, vol. 2010-11, pp. 83–87.
13. Tinajero C., Páramo M.F. Field dependence/independence and academic achievement: A review of research and theory. *European Journal of Psychology of Education*, 1998, no. 13, pp. 227–251.
14. Zhang L., Sternberg R.J. A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 2005, no. 17, pp. 1–53.
15. Garton B.L., Ball A.L., Dyer J.E. The academic performance and retention of collage of agriculture students. *Journal of Agricultural Education*, 2002, no. 43, pp. 46–56.
16. Danili E., Reid N. Cognitive factors that can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 2006, no. 7, pp. 64–83.
17. Vrugt A., Oort F.J. Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 2008, no. 30, pp. 123–146.
18. Bukhteeva E.E. The problem of developing a personal cognitive style. *Vestnik RMAI*, 2014, no. 3, pp. 104–108.
19. Bakuleva K.K. *Kognitivnye aspekty politicheskogo povedeniya izbirateley*. Dis. kand. psikhol. nauk [Cognitive aspects of political behavior of electorate]. Sankt Petersburg, 2015. 169 p.
20. Bowie A. *Look inside your brain*. Seattle: The Learning Styles Institute L.L.C., 1998. 240 p.
21. Grossman D. *A study of cognitive styles and strategy use by successful and unsuccessful adult learners in Switzerland*. A dissertation submitted for the degree of Master of Arts in Teaching English as a Foreign or Second Language, University of Birmingham, Birmingham B152TT, 2011.

## CONSIDERATION OF COGNITIVE STYLES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

© 2017

*V.V. Popova*, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of Chair “Philosophy, history and law”  
*Smolensk branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, Smolensk (Russia)*

*Keywords:* cognitive style; learning strategies; methods and techniques of learning; field dependence/field independence; A. Bowie intelligence organization index.

*Abstract:* In the contemporary world, the study of foreign language became an indispensable condition for the successfulness of a person in the professional sphere. However, in the context of strong differentiation of the first-year students according to the initial level of foreign language proficiency, high requirements of the occupational standards sometimes become a challenge for teachers, that is why the search for learning methods and techniques contributing to the achievement of goal and tasks still continues to be relevant.

The paper gives the results of the practical application of a technique of teaching foreign language taking into account cognitive style of the students. The scientific literature contains more than ten kinds of cognitive style based on different peculiarities of the information acquisition and processing. Field dependence/field independence is a traditionally distinguished cognitive style since many of the researchers associate the students' academic achievement with the field dependence/field independence, moreover, the information about this cognitive style is widely used in teaching activities because of its simple diagnostics.

However, the analysis of cognitive style in respect of field dependence/field independence carried out by the author in the group of the students demonstrated the necessity of a search for another classification, more individualized. To be such a technique, A. Bowie intelligence organization index was used, which was approved by practical teaching experience. The application of this index and grouping the students according to their cognitive style, as well as taking into account the recommendations for training students with the specific cognitive style allowed improving academic achievement and the students' motivation for learning a foreign language.

The author emphasizes and demonstrates the necessity of the individual approach to the selection and application of a certain classification of cognitive styles with further implementation of appropriate recommendations to improve the efficiency of teaching a foreign language.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ  
ИНТЕГРАТИВНОГО КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ**

© 2017

*Е.А. Толикина*, старший преподаватель*Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)*

**Ключевые слова:** среднее профессиональное образование; дидактическая интеграция; интегративный курс литературы; общекультурная компетентность; компетентностный подход; компетентностный образовательный результат.

**Аннотация:** Статья посвящена экспериментальному обоснованию эффективности интегративного курса литературы для формирования и совершенствования общекультурной компетентности студентов, получающих среднее профессиональное образование. Общекультурная компетентность на сегодняшний момент выступает важнейшим надпрофессиональным качеством, предъявляемым работодателем к современному специалисту. Выход из противоречивой дидактической ситуации по формированию данной компетентности среди студентов среднего профессионального образования видится в интеграционном подходе. Автор обозначает актуальность применения интеграционной технологии в рамках компетентностного подхода в современных образовательных условиях, дает определение названным понятиям. Представлено краткое описание разработки авторского интегративного курса по дисциплине «Литература», образовательной целью которого является формирование и совершенствование общекультурной компетентности. Более подробно в статье презентована система оценки сформированности общекультурной компетентности, построенная с учетом знаний о структурных компонентах компетентности: информационно-аналитическом, операционно-деятельностном, креативном и ценностно-ориентационном. Каждому структурному компоненту соответствуют несколько оценочных средств. Представлена разработанная автором система критериев сформированности общекультурной компетентности. Каждый критерий оценивается по трем уровням: начальному, базовому, продвинутому. Для достоверности полученных с помощью системы оценки результатов учтены не только качественные, но и количественные показатели сформированности компетентности.

Представленная система оценки позволила доказать экспериментальным путем интенсивность динамического процесса, выявленного по итогам реализации интегративного курса литературы для студентов среднего профессионального образования. Проведенный автором педагогический эксперимент подтверждает значимость и эффективность разработанного интегративного курса, направленного на формирование компетентностного образовательного результата, в совокупности с предложенной системой оценки уровня сформированности общекультурной компетентности в современных образовательных условиях.

**ВВЕДЕНИЕ**

В современном российском обществе в связи с ускорением темпов его развития, новыми требованиями к выпускникам на рынке труда, развитием процессов информатизации перед системой образования ставятся качественно новые цели. Триада «знания – умения – навыки» уступила место парадигме «компетенция – компетентность». Главная идея компетентностного подхода заключается в том, чтобы специалист «на выходе» не только соответствовал определенным рыночным ожиданиям, но и мог быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и демонстрировать высокую эффективность в профессиональной деятельности. Противоречия между заказом государства, требованиями работодателей к специалисту и подготовкой современных выпускников ссузов требуют разрешения следующей проблемы: создание научно обоснованной, концептуально выверенной, экспериментально проверенной методики, позволяющей сформировать у студентов необходимые надпрофессиональные качества. Важнейшим из названных качеств является общекультурная компетентность (ОКК), под которой понимается «степень освоения общекультурной компетенции, т. е. совокупность знаний и навыков, позволяющих личности осуществлять свою жизнедеятельность в рамках культуры соответствующего социума» [1, с. 118]. Развивать ОКК в рамках получения среднего профессионального образования нелегко, а при изучении дисциплин профессионального цикла теоретически и невозможно, поэтому

основная нагрузка по ее формированию ложится на дисциплины социально-гуманитарного цикла, одной из которых является литература.

Анализ современных научно-методических работ по проблеме формирования общекультурного потенциала студентов, получающих среднее профессиональное образование, показал, что до настоящего времени данный вопрос не получил подробного освещения ни в российских, ни в зарубежных работах. Проблема формирования ОКК затрагивается только на уровне общеобразовательных школ и высших учебных заведений. Ученые предлагают различные методики, направленные на формирование общекультурной компетентности. Так, Т.В. Ежова предлагает формировать общекультурную компетентность студентов с помощью практико-ориентированной модели [2]. Л.А. Веселова в качестве способа формирования общекультурной компетентности учащихся предлагает интегративный культурологический комментарий художественного текста [3]. Е.В. Егоршина использует интеграцию учебной информации [4]. С.Л. Троянская занимается развитием общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики [5]. Формировать общекультурную компетентность старшеклассников средствами технологии воспитательных ситуаций во внеклассной деятельности предлагает С.Н. Гикис [6]. Выход из сложившегося противоречия видится нами в использовании идей интеграции в образовании, в частности в создании интегративного курса, ориентированного на формирование общекультурной компетентности.

Анализ научно-исследовательской литературы говорит о недостаточной изученности проблемы формирования компетентностного образовательного результата среди студентов ссузов посредством интегративных курсов. В то же время многими учеными и методистами отмечается интерес к дидактической интеграции; в частности, о необходимости ее применения в образовательном процессе пишут О.М. Косянова [7], А.В. Хуторской [8], А.Н. Нюдюрмагомедов [9], Е.О. Галицких [10] и др. Я.М. Собко утверждает, что для продуктивного усвоения студентами научной информации, для их интеллектуального и творческого развития чрезвычайно важны взаимосвязи как между отдельными разделами изучаемых дисциплин, так и между разными предметами в целом, что и отражает суть внутрпредметной и межпредметной интеграции [11].

В современной дидактике так и не сложилось единого толкования понятия «интегративный курс». О.А. Яворук говорит, что «интегративный курс – учебный курс, изучаемый для углубления и расширения межпредметных (интегративных) знаний, формирования межпредметных (интегративных) умений. Он построен на основе различных типов, форм, способов, объектов межнаучной интеграции [12]. А.В. Гребенников понимает под интегративным курсом, построенный путем объединения сведений из смежных дисциплин на основе общих теорий, законов и закономерностей с целью решения общих задач образования [13]. Вслед за Н.Ю. Русовой мы считаем, что интегративный курс с точки зрения компетентностного подхода представляет собой систему интегративных занятий, построенных на принципе объединения различных форм и методов обучения, содержания учебных дисциплин и семантических полей, дидактического материала с целью достижения качественно нового образовательного результата, выражающегося в обладании компетенцией [14]. Образовательной целью нашего курса литературы стало формирование и совершенствование общекультурной компетентности.

При реализации курса использовалась интеграция двух уровней: дидактического синтеза и межпредметных связей. На уровне дидактического синтеза, характеризующегося интеграцией форм, методов и приемов обучения, применяются методы изобразительного искусства, эксперимента, сравнения, метод «путешествия» и др., а также интегративные формы обучения: ролевая игра, литературно-музыкальная композиция, диспут, пресс-конференция и др. Материалом для межпредметных связей послужили различные учебные дисциплины: русский язык, история, философия, правоведение, физика, математика, экономика, география, культурология, религиоведение, информатика, а также семантические области: эстетика, кулинария, живопись, архитектура, кино, музыка, театр, туризм и др. Формой воплощения интеграционной технологии в обучении является интегративное занятие – «специально организованный урок, цель которого может быть достигнута лишь при объединении знаний из разных предметов, направленном на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, позволяющем добиться целостного, синтезированного восприятия учащимися исследуемого вопроса, гармонично сочетающем в себе методы различных наук, имеющем практическую направленность» [15, с. 122]. В методической литературе

выделяется множество признаков интегративного занятия. В частности, С.С. Желтова среди них называет специальную организацию занятия; специфическую цель (объединение); широкое использование знаний из разных дисциплин [16]. На наш взгляд, предложенные признаки не в полной мере характеризуют интегративное занятие и его дидактическую сущность. Во-первых, специальной организации требует любой урок, проводимый в рамках определенной педагогической технологии (например, трехчастная организация занятия в рамках технологии развития критического мышления через чтение и письмо). Во-вторых, интеграция осуществляется не только на уровне межпредметных связей, что С.С. Желтовой не учтено. В-третьих, автором не указан признак результативности интегративного занятия.

Нами систематизированы и предложены следующие признаки, характеризующие интегративное занятие: 1) использование интеграции различных уровней (межпредметные связи, дидактический и семантический уровни); 2) единая образовательная цель; 3) достижение качественно нового образовательного результата. Более подробно разработанный интегративный курс литературы представлен в наших ранее опубликованных работах [17; 18]. Целью статьи является представление образовательного результата реализации авторского интегративного курса литературы, предназначенного для студентов, получающих среднее профессиональное образование.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Подробнее остановимся на полученном образовательном результате, поскольку предполагается, что если в ходе формирования ОКК у студентов будет зафиксирована возрастающая динамика ее сформированности в экспериментальной группе и она будет выше, чем в контрольной, то авторский интегративный курс и комплекс педагогических условий формирования ОКК могут считаться значимыми и эффективными. Для этого была разработана и апробирована система оценки компетентностного результата. Методом проведения исследования стал метод эксперимента (педагогическое наблюдение на этапах проведения констатирующего и обучающего экспериментов, тестирование, диагностические методики).

ОКК состоит из нескольких компонентов: информационно-аналитического, операционно-деятельностного, креативного и ценностно-ориентационного [19], поэтому предлагаемая система оценки основана на измерении одноименных компонентов. Каждый компонент ОКК оценивается несколькими методами. В качестве методов оценки информационно-аналитического компонента ОКК предлагается проведение визуального контроля, тестов «Кому принадлежит высказывание?» и «Третий лишний», разгадывание литературного кроссворда. Визуальный контроль представляет собой «узнавание» писателей и поэтов по портрету. Литературный кроссворд объединяет в себе вопросы по всем пройденным за курс литературы произведениям, включая вопросы, касающиеся других учебных дисциплин и семантических областей. Тест «Кому принадлежит высказывание?» диагностирует знания с помощью определения принадлежности известных высказываний тому или иному писателю. Тест «Третий лишний» обнаруживает

умение анализировать полученную информацию, выделять общее между литературными объектами.

К методам оценки операционно-деятельностного компонента относятся: интерактивная игра, ассоциативный тест, распознавание иноязычного текста, анкетирование. Интерактивная игра содержит систему вопросов по творчеству писателей золотого и серебряного века русской литературы. Во время ассоциативного теста реципиенты должны написать произведения литературы, изобразительного и театрального искусств, музыки, кино, географические объекты, фамилии актеров, музыкантов, режиссеров, певцов, исторических деятелей, которые ассоциируются у них с указанным произведением или писателем. Для распознавания иноязычного текста предоставляются произведения, содержащие какие-либо знаковые литературные элементы, по которым текст возможно распознать. В анкетировании «Легко – Тяжело» студенты дают оценку своим умениям ориентироваться в социокультурном пространстве.

Для оценки творческих способностей предлагается тест Торренса, позволяющий оценить вербальную и образную креативность, а также отдельные креативные способности [20].

Методы оценки ценностно-ориентационного компонента предполагают составление «Пирамиды ценностей», тест на определение нравственной ориентации студентов и проведение тестирования по методике «Пословицы» [18]. При составлении «Пирамиды ценностей» студент должен ранжировать свои потребности по степени значимости. Тест на нравственную ориентацию диагностирует поведение студентов в предложенных ситуациях. Методика «Пословицы» позволяет определить уровень нравственной воспитанности студентов и выявить особенности ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе.

Для проведения эксперимента разработана система критериев сформированности ОКК. Под критерием понимается качественный признак, на основе которого производится оценка сформированности компетенции, а под показателем – количественное выражение критериев сформированности. Каждый критерий оценивается по трем уровням: начальному, базовому, продвинутому (таблица 1).

Для оценки уровня ОКК высчитывается уровень сформированности каждого структурного компонента. Для этого каждому уровню отдельного компонента присвоим числовой эквивалент (таблица 2) и воспользуемся формулой:  $U(n)=S(n)/n$ , где  $U(n)$  – уровень сформированности отдельного компонента компетентности;  $S(n)$  – сумма числовых эквивалентов уровней сформированности по каждому методу оценки компонента;  $n$  – количество методов оценки.

Уровень ОКК складывается из уровней сформированности каждого из структурных компонентов и вычисляется с помощью формулы:

$$U=S/n,$$

где  $U$  – уровень сформированности компетентности;  
 $S$  – сумма числовых эквивалентов уровней сформированности по каждому методу оценки компонента;  
 $n$  – количество компонентов.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Студентам двух групп было предложено пройти эксперимент по реализации интегративного курса литературы и оценке полученного образовательного результата. В первой – контрольной группе – читался традиционный курс литературы, а во второй – экспериментальной группе – реализовывался авторский интегративный курс. В начале учебного года обе группы прошли диагностику по представленной системе оценки, а в конце года был измерен полученный результат по той же системе. Опишем конечный результат, полученный в группах. В итоге всех вычислений система оценки общекультурной компетентности показала, что в контрольной группе ОКК в конце года осталась несформированной у 5 студентов, находится на начальном уровне у 16 студентов, на базовом уровне – у 7 студентов, продвинутый уровень не установлен. В экспериментальной группе ОКК оказалась сформирована у всех студентов: на начальном уровне – у 5 студентов, на базовом уровне – у 21 студента, на продвинутом уровне – у 2 студентов. Результаты эксперимента говорят о том, что интегративный курс литературы способствует формированию и совершенствованию уровня ОКК. Доказательством тому служит сравнительный анализ диагностики и конечного результата в контрольной и экспериментальной группах, который показал, во-первых, возрастающую динамику и в контрольной, и в экспериментальной группах, во-вторых, опережающую динамику уровня сформированности компетентности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Так, эксперимент в контрольной группе, где читался традиционный курс литературы, показал, что динамика развития общекультурной компетентности наблюдается, но она неинтенсивна. В частности, с момента диагностики понизилось (на 8 единиц) количество студентов, у которых ОКК была вовсе не сформирована, на 3 единицы повысилось количество студентов, обладающих начальным уровнем ОКК, на 6 единиц повысилось количество студентов с базовым уровнем ОКК. Продвинутый уровень сформированности компетентности также остался на нулевом уровне.

Количественные показатели динамики в контрольной группе также подтверждают ее наличие, но не интенсивность: рост уровня сформированности ОКК колеблется от 0 до 1,2 единицы. У 5 студентов уровень сформированности ОКК остался на прежнем количественном уровне.

Система оценки уровня ОКК в экспериментальной группе, где читался интегративный курс литературы, показала интенсивную динамику развития общекультурной компетентности. В частности, сведено к нулю количество студентов, первоначально имеющих несформированную общекультурную компетенцию, на 10 единиц снизилось количество студентов, обладающих начальным уровнем ОКК, при этом значительно (на 19 единиц) повысилось количество студентов с базовым уровнем ОКК. Повысилось (на 2 единицы) количество студентов, обладающих продвинутым уровнем сформированности компетентности (таблица 3).

Количественный показатель ОКК в экспериментальной группе зафиксировал динамику от 1,5 до 2,3 балла. Таким образом, динамика формирования и совершенствования ОКК во второй группе зафиксирована с помощью не только качественных, но и количественных показателей.

Таблица 1. Система диагностики ОКК

Методы диагностики	Критерии диагностики	Уровень сформированности
<b>Информационно-аналитический компонент</b>		
Визуальный контроль	20–25 правильных ответов	Продвинутый
	13–19 правильных ответов	Базовый
	5–12 правильных ответов	Начальный
	0–4 правильных ответа	Не сформирован
Литературный кроссворд	100–95 % правильных ответов	Продвинутый
	94–85 % правильных ответов	Базовый
	50–93 % правильных ответов	Начальный
	49–0 % правильных ответов	Не сформирован
Тест «Кому принадлежит высказывание?»	18–20 правильных ответов	Продвинутый
	12–17 правильных ответов	Базовый
	6–11 правильных ответов	Начальный
	0–5 правильных ответов	Не сформирован
Тест «Третий лишний»	100–90 % правильных ответов	Продвинутый
	70–89 % правильных ответов	Базовый
	30–69 % правильных ответов	Начальный
	29–0 % правильных ответов	Не сформирован
<b>Операционно-деятельностный компонент</b>		
Интерактивная игра	90–100 % правильных ответов	Продвинутый
	70–89 % правильных ответов	Базовый
	30–69 % правильных ответов	Начальный
	0–29 % правильных ответов	Не сформирован
Ассоциативный тест	10 и более ассоциаций	Продвинутый
	6–9 ассоциаций	Базовый
	2–5 ассоциаций	Начальный
	0–1 ассоциация	Не сформирован
Распознавание иноязычного текста	Текст распознан, озвучен его русский эквивалент, дана аргументация	Продвинутый
	Текст распознан, озвучен его русский эквивалент	Базовый
	Выделены ключевые словоформы, русский эквивалент текста не назван	Начальный
	Текст не распознан	Не сформирован
Анкетирование	90–100 % ответов «Легко»	Продвинутый
	70–89 % ответов «Легко»	Базовый
	30–69 % ответов «Легко»	Начальный
	0–29 % ответов «Легко»	Не сформирован
<b>Креативный компонент</b>		
Тест Торренса	66–70 баллов	Продвинутый
	40–65 баллов	Базовый
	30–39 баллов	Начальный
	0–29 баллов	Не сформирован
<b>Ценностно-ориентационный компонент</b>		
«Пирамида ценностей»	На вершине «Пирамиды ценностей»: Потребности в самореализации (самовыражение)	Продвинутый
	Личные (общественное положение, уважение, престиж) или социальные потребности (дружба, привязанность, любовь)	Базовый
	Потребности в безопасности (физическая и финансовая защищенность)	Начальный
	Физиологические потребности (пища, вода, секс, воздух)	Не сформирован
Тест «Нравственная ориентация студентов»	Количество выборов от 15 и более в следующих вариантах: «а» 1, 4, 11, 12, 18, 19; «б» 6, 10, 13, 15, 16; «в» 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 17, 20	Продвинутый
	Количество выборов от 9 до 15 в следующих вариантах: «а» 1, 4, 11, 12, 18, 19; «б» 6, 10, 13, 15, 16; «в» 2, 3, 5, 7, 8, 9, 14, 17, 20	Базовый

Методы диагностики	Критерии диагностики	Уровень сформированности
<b>Ценностно-ориентационный компонент</b>		
Тест «Нравственная ориентация студентов»	Количество выборов до 10 в следующих вариантах: «а» 2, 3, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20; «б» 1, 4, 5, 8, 14, 18, 19; «в» 11, 12	Начальный
	Количество выборов от 10 и более в следующих вариантах: «а» 2, 3, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20; «б» 1, 4, 5, 8, 14, 18, 19; «в» 11, 12	Не сформирован
Методика «Пословицы»	Степень согласия с содержанием пословиц «а» и «в»: 90–100 %	Продвинутый
	70–89 %	Базовый
	40–69 %	Начальный
	0–39 %	Не сформирован

Из таблицы 3 видно, что результаты эксперимента оказались наиболее эффективными в группе, где осуществлялась реализация интегративного курса литературы. В частности, в экспериментальной группе нет студентов с несформированной общекультурной компетентностью, в то время как в контрольной группе их количество равно 5. Наибольшая динамика сформированности ОКК в экспериментальной группе наблюдается на фоне базового уровня. Этот показатель в экспериментальной группе превышает аналогичный показатель контрольной группы на 14 единиц. Продвинутый уровень, свидетельствующий об очень высоком уровне обладания той или иной компетентностью, в экспериментальной группе зафиксирован у 2 студентов; в контрольной группе идентичный показатель равен нулю.

**Таблица 2.** Числовые эквиваленты уровней сформированности компонентов ОКК

Уровень сформированности	Числовой эквивалент
Не сформирован	0
Начальный	1
Базовый	2
Продвинутый	3

**Таблица 3.** Результаты формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Уровни	Контрольная группа (ед.)	Экспериментальная группа (ед.)
Не сформирован	5	0
Начальный	16	5
Базовый	7	21
Продвинутый	0	2

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Таким образом, педагогический эксперимент зафиксировал динамический процесс в области формирования общекультурной компетентности в обеих группах.

Этот факт подтверждает высокий общекультурный потенциал учебного предмета «Литература». Однако наиболее интенсивная качественная и количественная динамика зафиксирована в экспериментальной группе, где литература преподавалась с использованием интеграционной технологии и в рамках разработанного интегративного курса, поэтому авторский интегративный курс и предлагаемый комплекс педагогических условий формирования ОКК могут считаться значимыми и эффективными.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Русова Н.Ю. Текст. Культура. Образование. Н. Новгород: НГПУ, 2009. 344 с.
2. Ежова Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003. 185 с.
3. Веселова Л.А. Интегративный культурологический комментарий художественного текста как способ формирования общекультурной компетентности учащихся : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008. 272 с.
4. Егоршина Е.В. Интеграция учебной информации как способ формирования общекультурной компетентности учащихся: на материале изучения древнерусской литературы : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 249 с.
5. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 19–23.
6. Гикис С.Н. Формирование общекультурной компетентности старшеклассников средствами технологии воспитательных ситуаций во внеклассной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2014. 206 с.
7. Косянова О.М. Интегративный подход к формированию профессиональной коммуникативной компетентности студентов правовых специальностей : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 517 с.
8. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2013. 73 с.
9. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 365 с.

10. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002. 387 с.
11. Собко Я.М. Философско-методологические аспекты интегративных курсов в профессиональном образовании: закономерности построения и функционирования // Молодой ученый. 2013. № 8. С. 427–430.
12. Яворук О.Я. Интегративные курсы: классификация, направления, перспективы // Директор школы. 1998. № 7. С. 59–64.
13. Гребенников А.В. Роль интегративных курсов в развитии самоорганизации обучающихся // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 99–101.
14. Русова Н.Ю. Диалог поэзии и живописи в литературном образовании. Н. Новгород: Мининский университет, 2016. 162 с.
15. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2002. 368 с.
16. Желтова С.С. К вопросу об интегральности и интегративности в дошкольном образовании на примере обучения иностранному языку // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы международной заочной научно-практической конференции. Новосибирск: СиБАК, 2010. С. 35–42.
17. Толикина Е.А. Формирование и диагностика общекультурной компетентности студентов (опыт реализации интегративного курса литературы) // Инновации в образовании. 2015. № 12. С. 44–54.
18. Толикина Е.А. Организация интегративного курса литературы в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-1. С. 191–194.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 1. С. 1–9.
20. Torrance E.P. The Torrance test of creative thinking: technical-norm manual. I. NJ: Personnel Press, 1974. 75 p.
6. Gikis S.N. *Formirovanie obshchekulturnoy kompetentnosti starsheklassnikov sredstvami tekhnologii vospitatelnykh situatsiy vo vneklassnoy deyatel'nosti*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of general cultural competence of senior pupils by means of educational situations technology in extracurricular activities]. Pyatigorsk, 2014. 206 p.
7. Kosyanova O.M. *Integrativnyy podkhod k formirovaniyu professionalnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov pravovykh spetsialnostey*. Dis. dokt. ped. nauk [Integrative approach to the formation of professional communicative competence of legal specialties students]. Moscow, 2008. 517 p.
8. Khutorskoy A.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii* [Competence approach in education]. Moscow, Eydos Publ., 2013. 73 p.
9. Nyudyurmagedov A.N. *Integratsionnye protsessy v pedagogicheskom obrazovanii*. Dis. dokt. ped. nauk [Integration processes in teacher training]. Rostov-on-Don, 1999. 365 p.
10. Galitskikh E.O. *Integrativnyy podkhod kak teoreticheskaya osnova professionalno-lichnostnogo stanovleniya budushchego pedagoga v universitete*. Dis. dokt. ped. nauk [Integrative approach as a theoretical basis of professional-personal formation of the future teacher at the university]. Sankt Petersburg, 2002. 387 p.
11. Sobko Ya.M. Philosophical and methodological aspects of integrative courses in vocational education: patterns of constructing and functioning. *Molodoy uchenyy*, 2013, no. 8, pp. 427–430.
12. Yavoruk O.Ya. Integration courses: classification, directions, prospects. *Direktorshkoly*, 1998, no. 7, pp. 59–64.
13. Grebennikov A.V. The role of integrative courses in the development of student self-study. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*, 2012, no. 4, pp. 99–101.
14. Rusova N.Yu. *Dialog poezii i zhivopisi v literaturnom obrazovanii* [Dialogue between poetry and painting in literary education]. Nizhny Novgorod, Mininskiy universitet Publ., 2016. 162 p.
15. Kolechenko A.K. *Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy* [Encyclopedia of Pedagogical Technologies]. Sankt Petersburg, KARO Publ., 2002. 368 p.
16. Zheltova S.S. On the question of integrality and integrity in preschool education on the example of teaching a foreign language. *Aktualnye problemy sovremennoy pedagogiki: materialy mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novosibirsk, SiBAK Publ., 2010, pp. 35–42.
17. Tolikina E.A. Formation and diagnosis of the general cultural competence of students (the experience of integrative literature course implementation). *Innovatsii v obrazovanii*, 2015, no. 12, pp. 44–54.
18. Tolikina E.A. Organization of an integrative course of literature in the institutions of secondary professional education. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, no. 10-1, pp. 191–194.
19. Zimnyaya I.A. Core competencies – a new paradigm of educational outcomes. *Eksperiment i innovatsii v shkole*, 2009, no. 1, pp. 1–9.
20. Torrance E.P. The Torrance test of creative thinking: technical-norm manual. I. NJ, Personnel Press Publ., 1974. 75 p.

#### REFERENCES

1. Rusova N.Yu. *Tekst. Kultura. Obrazovanie* [Text. Culture. Education]. Nizhny Novgorod, NGPU Publ., 2009. 344 p.
2. Ezhova T.V. *Formirovanie obshchekulturnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of general cultural competence of students in the educational process of the university]. Orenburg, 2003. 185 p.
3. Veselova L.A. *Integrativnyy kulturologicheskiy komentariy khudozhestvennogo teksta kak sposob formirovaniya obshchekulturnoy kompetentnosti uchashchikhsya*. Dis. kand. ped. nauk [Integrative cultural commentary of the literary text as a way of forming the general cultural competence of students]. Yaroslavl, 2008. 272 p.
4. Egorshina E.V. *Integratsiya uchebnoy informatsii kak sposob formirovaniya obshchekulturnoy kompetentnosti uchashchikhsya: na materiale izucheniya drevnerusskoy literatury*. Dis. kand. ped. nauk [Integration of educational information as a way of forming general cultural competence of students: on the material of studying ancient Russian literature]. Yaroslavl, 2003. 249 p.
5. Troyanskaya S.L. Defining and structuring general cultural competence. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2008, no. 2, pp. 19–23.

**EDUCATIONAL OUTCOMES  
OF INTEGRATIVE LITERATURE COURSE IMPLEMENTATION**

© 2017

*E.A. Tolikina*, senior lecturer

*Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, Knyaginino (Russia)*

*Keywords:* vocational secondary education; didactic integration; integrative literature course; general cultural competence; competence-based approach; competence-based educational outcomes.

*Abstract:* The paper contains experimental validation of the effectiveness of an integrative literature course which aim is to form the common cultural competence of students obtaining the secondary vocational education. Nowadays, general cultural competence is the most important professional quality required at any workplace. The integration approach is seen as a way out of the contradictory didactic situation in the formation of this competence among students of secondary vocational institutions. The author emphasizes the importance of application of the integration technology within the competence-based approach in terms of modern educational environments and gives definitions to these concepts. A brief description of the author's integrative course on the discipline "Literature" is presented, the educational goal of which is to form and improve the general cultural competence. The paper presents a more detailed description of the system used for assessing the level of general cultural competence. This system is built upon the knowledge of the structural components of competence: information-analytical, operational-activity, creative and value-oriented. Each structural component corresponds to several evaluation tools. The author presents the developed system of criteria for the formation of general cultural competence. Each criterion is evaluated on three levels: initial, basic, and advanced. To ensure the reliability of the results obtained through the evaluation, the author considered not only qualitative but also quantitative indicators of the competence development.

The presented evaluation system made it possible to prove experimentally the intensity of the dynamic process revealed by the results of the implementation of an integrative literature course for students of secondary vocational education. The pedagogical experiment carried out by the author confirms the importance and effectiveness of the developed integrative course aimed at forming competence-based educational outcomes in combination with the proposed system for assessing the level of general cultural competence in the modern educational environment.

## ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2017

*М.А. Ярош*, старший преподаватель, аспирант  
*Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации  
и переподготовки работников образования, Ставрополь (Россия)*  
*Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь (Россия)*

**Ключевые слова:** учитель второго иностранного языка; профессиональная компетентность учителя второго иностранного языка; многоязычие; многоязычная коммуникативно-методическая компетенция; критерии оценивания МКМК; входная диагностика.

**Аннотация:** В статье обозначена актуальность преподавания дисциплины «Второй иностранный язык» в свете требований государственных образовательных стандартов. Особую значимость приобретает вопрос о моделировании курсов повышения квалификации для учителей второго иностранного языка. Курсы повышения квалификации, формируемые на основе модульного подхода, должны быть построены с учетом таких принципов, как гибкость, вариативность и учет индивидуальных потребностей обучающихся.

Целью исследования является определение уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка.

Методом выявления образовательных потребностей послужило анкетирование, позволившее выделить «пробелы» в компетенциях, являющихся составными частями профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку.

В работе рассмотрена многоязычная коммуникативно-методическая компетенция в качестве ядра профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку. Именно ее компоненты будут выступать объектами совершенствования при обучении учителей в системе повышения квалификации.

Входная диагностика служит отправной точкой при проектировании адресных курсов повышения квалификации учителей второго иностранного языка в компетентностной проекции на основе модульного подхода. Оценивание результатов проведенного анкетирования дало возможность выделить в проектируемой программе блоки инвариантного характера (полиречевой, поликультурный, опорно-сравнительный), освоение которых является обязательным для всех обучающихся. Инвариантные модули нацелены на развитие наименее сформированных у педагогов субкомпетенций. Анализ единичных результатов диагностики позволит создать уникальный для каждого педагога маршрут обучения с учетом его индивидуальных потребностей посредством формирования определенно набора модулей вариативного блока.

### ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день основной задачей иноязычно-го образования является формирование поликультурной личности, а одним из методов решения этой задачи стало появление в одном из вариантов учебного плана для общеобразовательной школы такой дисциплины, как «Второй иностранный язык» (далее ИЯ2). Инновации заставляют по-новому взглянуть на уровень подготовки специалистов в области преподавания ИЯ2, и особую актуальность приобретают вопросы, связанные с повышением уровня профессиональной компетентности педагога по второму иностранному языку в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Специфику профессиональной компетентности учителя второго иностранного языка определяет ситуация искусственного многоязычия, которая формируется в учебных условиях, а педагог по второму иностранному языку является для ученика «проводником» в мир иноязычной культуры, в связи с чем возникает вопрос о необходимости наличия у него определенных компетенций [1, с. 9].

Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка была рассмотрена в работах Н.Л. Московской, О.С. Овчинниковой, В.А. Гориной и др. [2–4]. Взгляды исследователей на компонентное наполнение данного явления разнятся, однако большинство из них, например С.В. Тетина, Л.Н. Ястребова,

сходятся во мнении, что основным звеном в структуре профессиональной компетентности учителя иностранного языка (ИЯ) является иноязычная коммуникативно-методическая компетенция [5; 6].

В случае когда речь идет об обучении нескольким иностранным языкам, считаем более корректным употребление термина «многоязычная коммуникативно-методическая компетенция» (МКМК). В ходе теоретического анализа нами было определено, что МКМК учителя ИЯ2 состоит из двух крупных составляющих (компетенций): коммуникативной и методической. Рассмотрим более подробно каждый из обозначенных компонентов.

По мнению В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой определенный уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функциональных факторов одноязычного или двуязычного общения и создающими основу для коммуникативного бикультурного развития [7, с. 97]. Акцент на прагматическом характере коммуникативной компетенции делают также исследователи Е.П. Абдураязова и Хуеуан Ну [8; 9].

В соответствии с «Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком» многоязычная

компетенция «...предполагает не наложение или соприкосновение различных компетенций, а единую сложную конфигурацию компетенций, на которую опирается пользователь» [10, с. 157]. Комплексный характер МКМК постулируют и отечественные исследователи Н.В. Евдокимова, Т.А. Лопарева [11; 12].

Проанализировав различные источники по этому вопросу, можно утверждать, что в качестве ключевых компонентов коммуникативной компетенции большинство ученых выделяют социокультурную, языковую и прагматическую субкомпетенции, каждую из которых, в свою очередь, формирует определенный набор способностей, умений и знаний [7; 12; 13].

Сущность языковой составляющей, на наш взгляд, наиболее точно отражает определение, данное Н.Л. Московской, по словам которой рассматриваемая субкомпетенция «...предусматривает соблюдение базовых требований к лексико-грамматическому и фонетическому оформлению речи и соответствует пороговому продвинутому уровню владения иностранным языком» [2, с. 174].

Полипрагматический аспект МКК предполагает способность говорящего к корректному подбору языковых средств и умение ими оперировать.

Поликультурный аспект, по мнению J. Jokikokko, включает в себя овладение иноязычной культурой не только на уровне знаний иноязычных этических норм и правил, но и на уровне когнитивных связей [14, с. 79]. С японским ученым солидарны и другие исследователи: А. Nemati, А. SenGupta, G.M. Willems [1; 15; 16].

Специфика профессии педагога обуславливает наличие у учителя ИЯ2 достаточно сформированных не только коммуникативных, но и методических знаний, умений, способностей. Исследованием структурного состава методической компетенции учителя иностранного языка занимались многие исследователи. Например, Н.Д. Гальскова считает, что методическая субкомпетенция состоит «из совокупности профессиональных знаний и умений на практике применять эти знания, переносить приобретаемые знания и умения в новые условия обучения, а также положительного отношения к своей профессиональной деятельности» [17, с. 117]. О.В. Записных полагает, что педагогу необходимо владеть умениями гностического, проектировочного, конструктивного и организаторского характера [18, с. 45–46].

Анализ теоретических источников и требований государственных образовательных стандартов позволил выделить следующие субкомпетенции в составе методического блока: проектировочную, организаторскую, стимулирующую, методологическую, аналитическую, компаративно-опорную, субкомпетенцию самоконтроля.

Обозначенные компоненты МКМК должны выступать в качестве ключевых объектов совершенствования в рамках курсовой подготовки педагога по ИЯ2 в системе повышения квалификации. Цель исследования – определение уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции учителя второго иностранного языка.

### МЕТОДИКА И ОБЪЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование уровня развития многоязычной коммуникативно-методической компетенции проводилось на базе ГБУ ДПО «Ставропольский краевой институт

развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования» (СКИРО ПК и ПРО). Участниками анкетирования стали как учителя дисциплины «Второй иностранный язык», так и педагоги по предмету «Иностранный язык». Целесообразность привлечения последних к опросу объясняется тем, что они являются потенциальными кандидатами в преподаватели ИЯ2 ввиду изучения ими второго иностранного языка в вузе, а также острой нехватки педагогических кадров.

Методом сплошного анкетирования опрошено 70 учителей иностранных языков со стажем работы по специальности от 0 до 30+ лет; в зависимости от стажа педагогической деятельности выделено пять категорий опрашиваемых: 1) стаж работы 0–4 года (9 человек); 2) стаж работы 5–10 лет (18 человек); 3) стаж работы 11–20 лет (7 человек); 4) стаж работы 21 год – 30 лет (16 человек); 5) стаж работы более 30 лет (20 человек).

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для того чтобы моделируемые курсы повышения квалификации отвечали потребностям учителей, следует выяснить уровень сформированности указанных субкомпетенций в составе многоязычной коммуникативно-методической компетенции. Для этого необходимо определиться с показателями, которые будут положены в основу системы оценивания. В качестве критериев оценивания уровня сформированности многоязычной коммуникативно-методической компетенции (МКМК) полагаем целесообразным брать за основу компоненты каждой отдельно взятой субкомпетенции. Именно эти компоненты, выделенные из требований государственных образовательных стандартов к компетентности лингвиста-преподавателя, будем считать «идеальными». А.Ю. Нестерова называет подобные характеристики «модельно-проектными», говоря, что они являются одновременно и эталоном, и «инструментом поэтапного моделирования» [19, с. 211]. Уровень владения педагогом совокупностью компонентов определяет степень сформированности той или иной субкомпетенции и МКМК в целом. Процесс оценивания уровня сформированности МКМК мы проводили по блокам, полагая, что отдельные субкомпетенции будут представлять собой обособленные блоки, состоящие из знаний, умений, способностей, представляющих собой компоненты субкомпетенций. Таким образом, у нас формируется паспорт многоязычной коммуникативно-методической компетенции, включающий в себя два крупных раздела: многоязычная коммуникативная компетенция и многоязычная методическая компетенция.

На основе паспорта МКМК, в частности перечня компонентов, была сформирована анкета для учителей второго иностранного языка, содержащая вопросы по самооцениванию уровня сформированности МКМК.

Рассмотрим непосредственно результаты оценивания на примере субкомпетенций каждого блока.

Так, исходя из составляющих проектировочной субкомпетенции, обозначенных в паспорте, можно считать проектировочную субкомпетенцию сформированной на хорошем уровне, если учитель:

– обладает навыками составления документации, регулирующей его профессиональную деятельность (Критерий № 1);

– способен к планированию учебных занятий в соответствии с требованиями ФГОС ООО и СОО (Критерий № 2);

– умеет в случае необходимости вносить коррективы в занятие по ходу урока (Критерий № 3);

– способен к проектированию индивидуальной образовательной траектории обучающихся (Критерий № 4).

«Весовые» показатели каждого из критериев суммируются, и определяется общий уровень сформированности той или иной субкомпетенции. Всего выделено четыре возможных уровня: хороший/высокий (81–100 %), достаточный (55–80 %), невысокий (26–54 %), низкий (0–25 %). Уровень сформированности проекторочной субкомпетенции оказался высоким – 83 %. Выяснилось, что лучше всего учителя умеют вносить модификации в занятие, а хуже всего справляются с проектированием индивидуального образовательного маршрута обучающихся.

Приведем показатели сформированности остальных компонентов методического блока.

Средний уровень сформированности организаторской субкомпетенции высокий, он совпадает с уровнем развития предыдущего компонента – 83 %. Это значит, что педагоги хорошо знают современные способы организации учебного процесса, умеют руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся, способны эффективно организовывать как собственное взаимодействие с детьми, так и взаимодействие учеников в группах. Интересен тот факт, что на общем фоне выделяется группа педагогов со стажем работы 5–10 лет, которая посчитала, что владеет организаторскими способностями, умениями, знаниями на невысоком уровне – 28,7 %.

Средний показатель уровня сформированности стимулирующей субкомпетенции достаточный – 80 %. Мотивировать учащихся к учебной деятельности и создавать творческую атмосферу на уроках достаточно хорошо могут 64 человека из 70. Примечательно, что два респондента отметили, что абсолютно не владеют данной компетенцией.

Приблизительно на таком же достаточно высоком уровне находится развитие методологических знаний, умений, способностей – 79 %. Наилучшим образом ею владеют люди с педагогическим стажем свыше 10 лет. Результаты анкетирования показали, что у 40 % учителей наибольшую трудность вызывает разработка новых дидактических материалов на базе уже имеющихся.

Оценивание результатов уровня сформированности аналитической субкомпетенции учителей иностранных языков показало, что ею группа опрошенных владеет немного хуже, чем предыдущей субкомпетенцией. Средний показатель равен 75 %. Представляется значимым тот факт, что у 51,24 % педагогов данный компонент МКМК сформирован на самом высоком уровне. Наиболее сложным для слушателей курсов повышения квалификации является умение оценивать достижения школьников на разных этапах обучения, что, на наш взгляд, обусловлено несовершенством существующей пятибалльной шкалы оценивания и отсутствием четких критериев диагностики метапредметных образовательных результатов.

Анализ способности педагогов к саморазвитию свидетельствует о том, что 43 % учителей владеют ею на

достаточном уровне, 34 % – на высоком, 19 % – на невысоком уровне, а у 4 % анкетированных данная компетенция не сформирована. Средний показатель сформированности субкомпетенции саморазвития составляет 73 %.

На очень низком уровне (всего 19 %) развита опорно-сравнительная субкомпетенция, отражающая специфику МКМК, заключающаяся в способности учителя второго иностранного языка опираться на Я1, что «...оптимизирует процесс усвоения учащимися Я2 (Я3, Я4 и т. д.), так как механизмы порождения речевого высказывания для всех этих языков будут схожими» [20, с. 165]. Большая часть специалистов (около 60 %) не умеют в преподавании ИЯ2 опираться на имеющийся у обучающихся лингвистический опыт, не знают, как ограничить интерферирующее влияние первого иностранного языка (ИЯ1) и как использовать возможности для положительного переноса знаний, навыков, умений с ИЯ1 на ИЯ2. Данное обстоятельство вызвано, по нашему мнению, недостаточным вниманием к специфике преподавания второго иностранного языка при подготовке лингвистов-преподавателей в вузах и отсутствием программ повышения квалификации для педагогов по ИЯ2 в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Уровень владения коммуникативным блоком как укрупненным компонентом многоязычной коммуникативно-методической компетенции оказался невысоким – 31,27 %. Обозначим средние результаты показателей уровня сформированности субкомпетенций коммуникативной составляющей МКМК среди опрошенной группы учителей.

Итак, полиязыковой субкомпетенцией участники анкетирования владеют на достаточном, правда, нижнем пороговом, уровне – 55,24 %, в то время как полипрагматической и поликультурной составляющими – на низком уровне – 20,71 % и 17,86 % соответственно. Подобная разница во владении различными элементами коммуникативного блока детерминирована, на наш взгляд, тем, что в процессе получения высшего образования педагоги изучали два иностранных языка, поэтому владеют системой лингвистических средств ИЯ2 достаточно неплохо, в то время как низкий уровень сформированности полипрагматической и поликультурной составляющих объясняется отсутствием использования полученных знаний о системе языка на практике (подавляющее большинство опрошенных в школе преподают только ИЯ1).

Итак, распределим субкомпетенции МКМК по уровню их сформированности у преподавателей иностранных языков в порядке убывания.

Высокий уровень сформированности имеют: проекторочная субкомпетенция (83 %); организаторская субкомпетенция (83 %).

Достаточный уровень сформированности имеют: стимулирующая субкомпетенция (80 %); методологическая субкомпетенция (79 %); аналитическая субкомпетенция (75 %); субкомпетенция саморазвития (73 %); полиязыковая субкомпетенция (55,24 %).

Низкий уровень сформированности имеют: полипрагматическая субкомпетенция (20,71 %); опорно-сравнительная субкомпетенция (19 %); поликультурная субкомпетенция (17,86 %).

**ВЫВОДЫ**

Предложенная выше диагностика может использоваться в качестве входной при моделировании курсов повышения квалификации для учителей второго иностранного языка.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Анализ общей совокупности результатов овладения группой опрашиваемых той или иной субкомпетенцией даст возможность выделить в моделируемой программе блоки инвариантного характера, обязательные для всех обучающихся. Так, проведенное исследование позволяет отнести к программным блокам инвариантного характера те модули, которые будут направлены на формирование полипрагматической, поликультурной и опорно-сравнительной субкомпетенций (показатели сформированности этих компонентов наиболее низкие).

Оценка же единичных результатов анкетирования обусловит создание уникальных маршрутов обучения для каждого из слушателей курсов повышения квалификации с учетом их индивидуальных потребностей. Обозначенный учет потребностей будет выражаться в различном наполнении вариативного компонента обучения для каждого из учителей ИЯ2 и станет напрямую зависеть от итогов входной диагностики. Обучающемуся будет предоставлена возможность двигаться по образовательному маршруту поэтапно, переходя от одного образовательного модуля к другому, что позволит реализовать такие базовые принципы модульного обучения, как адресность и гибкость.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Nemati A., Marzban A., Maleki E. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching // *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*. 2014. Vol. 2. № 6-1. P. 8–12.
2. Московская Н.Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя в интегрально-коммуникативном образовательном пространстве. Ставрополь: СГУ, 2003. 376 с.
3. Овчинникова О.С. Средства оценки сформированности профессиональных компетенций начинающего учителя иностранного языка в контексте организации тьюторского сопровождения на уровне вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. № 10. С. 100–102.
4. Горина В.А. Формирование профессиональной компетенции преподавателя второго иностранного языка // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014. № 3. С. 29–39.
5. Тетина С.В. Компетентностная модель учителя иностранного языка в условиях введения профессионального стандарта педагога // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015. № 3. С. 105–110.
6. Ястребова Л.Н. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012. № 4. С. 74–78.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.

8. Абдуразякова Е.П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. 2010. № 3. С. 350–352.
9. Xueyan Hu. Dynamic Context and Cultivation of Communicative Competence // *Education Journal*. 2014. Vol. 3. № 2. P. 116–121.
10. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка // Департамент по языковой политике, Страсбург. М.: МГЛУ, 2005. 248 с.
11. Евдокимова Н.В. Проблемы многоязычия в преподавании иностранных языков // *Преподаватель высшей школы в XXI веке: материалы международной научно-практической интернет-конференции*. Ростов-н/Д.: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2010. С. 72–79.
12. Лопарева Т.А. Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2013. № 2-3. С. 30–33.
13. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 184 p.
14. Jokikoko J. Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence // *Intercultural Education*. 2005. № 16. P. 69–93.
15. SenGupta A. Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. Clevedon: *Multilingual Matters*, 2002. P. 155–178.
16. Willems G.M. Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication // *Guide for the development of the development of education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburg: Council of Europe, 2002. P. 1–22.
17. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
18. Записных О.В. Особенности содержания дидактической подготовки будущих учителей иностранного языка в лингвистическом институте // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. № 11. С. 44–47.
19. Нестерова А.Ю. Оценка уровня сформированности профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка // *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. 2012. № 2. С. 210–213.
20. Овсянников А.О. Методические, психолингвистические и лингво-культурологические аспекты оптимизации интенсивного обучения второму иностранному языку в свете сравнительно-сопоставительного подхода // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009. № 83. С. 159–170.

**REFERENCES**

1. Nemati A., Marzban A., Maleki E. The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Innovations in Foreign Language Teaching*, 2014, vol. 2, no. 6-1, pp. 8–12.

2. Moskovskaya N.L. *Formirovanie professionalnoy kompetentnosti lingvista-prepodavatelya v integralno-kommunikativnom obrazovatel'nom prostranstve* [Forming of professional competence of foreign language teacher at the integral communicative educational environment]. Stavropol, SGU Publ., 2003. 376 p.
3. Ovchinnikova O.S. The means of assessment of beginning foreign language teachers' competences in the context of organization of tutorial support implemented by a university. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2016, no. 10, pp. 100–102.
4. Gorina V.A. Developing second foreign language teachers' professional competence. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 29–39.
5. Tetina S.V. Competence model of foreign language teacher in the conditions of the introduction of the professional standard for teacher. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 2015, no. 3, pp. 105–110.
6. Yastrebova L.N. The structure analysis of foreign language communicative competence of a linguist-teacher. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 4, pp. 74–78.
7. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdu narodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kultur i tsivilizatsiy* [Learning of internationally spoken languages in the context of dialogue among cultures and civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. 237 p.
8. Abdurazyakova E.P. The communicative competence in foreign languages as a component of personal and professional characteristics of the modern professional. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 3, pp. 350–352.
9. Xueyan Hu. Dynamic Context and Cultivation of Communicative Competence. *Education Journal*, 2014, vol. 3, no. 2, pp. 116–121.
10. Common European Framework of Reference for Languages: study, teaching, assessment. *Departament po yazykovoy politike*. Moscow, MGLU Publ., 2005. 248 p.
11. Evdokimova N.V. Problems of multilingualism in the foreign languages teaching. *Prepodavatel vysshey shkoly v XXI veke: materialy mezhdu narodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii*. Rostov-on-Don, Rost. gos. un-t putey soobshcheniya Publ., 2010, pp. 72–79.
12. Lopareva T.A. Multilingual competence as a main competence in several foreign languages' teaching. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*, 2013, no. 2-3, pp. 30–33.
13. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2006. 184 p.
14. Jokikoko J. Interculturally trained Finish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 2005, no. 16, pp. 69–93.
15. SenGupta A. Changing the focus. A discussion of the dynamics of the intercultural experience. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 2002, pp. 155–178.
16. Willems G.M. Language teacher education policy promoting linguistic diversity and intercultural communication. *Guide for the development of the development of education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasburg, Council of Europe Publ., 2002, pp. 1–22.
17. Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [The modern method of foreign languages teaching: a teacher's guide]. Moscow, ARKTI Publ., 2003. 192 p.
18. Zapisnykh O.V. The features of didactical contents of foreign language teaching for future teachers. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2009, no. 11, pp. 44–47.
19. Nesterova A.Yu. Evaluation of level of development of professional-communicative competence of future teachers of foreign languages. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2012, no. 2, pp. 210–213.
20. Ovsyannikov A.O. Current methodological, linguistic, psychological and culturological aspects of intensive second foreign language teaching from comparative approach perspective. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2009, no. 83, pp. 159–170.

**SPECIAL ASPECTS OF EVALUATION OF MULTILINGUAL COMPETENCE LEVEL  
OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

© 2017

**M.A. Yarosh**, senior lecturer, postgraduate student  
*Stavropol Regional Institute for Advanced Studies of Educators, Stavropol (Russia)*  
*Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol (Russia)*

*Keywords:* a second foreign language teacher; professional competence of a second foreign language teacher; multilingualism; multilingual communicative and methodological competence; criteria for evaluation of multilingual communicative and methodological competence; initial testing.

*Abstract:* The paper emphasizes the importance of teaching the second foreign language in terms of the requirements of the State Educational Standards. In this regard, the issue of modeling the courses of the advanced studies for the second foreign language teachers becomes significant. Such refresher courses should be based on module approach with regard for individual educational needs of a teacher and take into account such principles as flexibility and variability.

The purpose of this study is to create the evaluation tool of the educational need of a second foreign language teacher. This evaluation tool will facilitate the creation of the targeted individual programme for the further education courses. A questionnaire is used to determine the educational needs and identify the lack of competences which are the component parts of the second foreign language teacher professional competence.

The paper considers multilingual communicative and methodological competence as the core of the second foreign language teacher professional competence. It is its components that should become the objects of improvement in the course of training teachers in the system of professional development.

Initial testing serves as a starting point for designing targeted training courses for the second foreign language teachers in a competence-based projection based on the module approach. Evaluation of the testing results gives an opportunity to define the invariant modules, which are compulsory for all students, such as multi-linguistic, multi-conversational, supporting and comparative. These modules are intended for development of the least developed subcompetences of the teachers. The analysis of individual testing results will allow the creation of a study path unique for every teacher based on their educational needs. It will combine an individual complex of variable modules with regard to the results of the initial testing.

---

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---



## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

© 2017

*М.К. Акимова*, доктор психологических наук,  
профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского  
*Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)*  
*О.А. Галстян*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии  
*Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево (Россия)*

**Ключевые слова:** профессионально важные качества педагога; пассивная и активная профессионализация; коммуникативная компетентность педагога; эмоционально-волевая регуляция; толерантность; эмпатия; общительность.

**Аннотация:** Потребность общества в высококвалифицированных кадрах растет в различных сферах. Напрямую решение этого вопроса зависит от уровня профессионализма педагогов, осуществляющих профессиональную подготовку и переподготовку специалистов. Поэтому проблеме профессионализации в целом и педагогов в частности всегда уделялось большое внимание в психологии. Наибольшее количество исследований в данной области посвящено изучению такого профессионально важного качества педагогов, реализуемого в профессионально-педагогическом общении, как компетентность.

Целью статьи является прояснение сущности и структуры коммуникативной компетентности педагога, определение ее места в более широкой структуре – компетентности педагога в профессионально-педагогическом общении. В статье соотносятся понятия «коммуникативная компетентность» и «коммуникативная компетенция». Толерантность рассматривается как важнейшая социальная установка и метакомпонент компетентности педагога в профессионально-педагогическом общении.

Особое внимание уделяется профессионализации педагога, в рамках которой происходит формирование и развитие коммуникативной компетентности и сопряженных с ней качеств педагога. Описываются пассивная и активная профессионализация, характеризующиеся разным уровнем активности педагогов. Ставится вопрос о необходимости их соотношения с учетом их функций и результатов.

Излагаются результаты эмпирического исследования развития в процессе стихийной профессионализации таких составляющих коммуникативной компетентности и ассоциированных с ней качеств, как эмоционально-волевая регуляция, толерантность, эмпатия и общительность. Сравнительное исследование было проведено на группах педагогов среднего профессионального образования, отличающихся длительностью педагогического стажа. Путем сопоставления результатов, полученных в экспериментальных группах, определялся характер изменений, происходящих в уровне развития профессионально важных качеств по мере увеличения педагогического стажа. В результате исследования были определены качества педагогов, претерпевающие изменения по мере увеличения стажа, а также слабые места стихийной профессионализации, характеризующиеся появлением деструкций и требующие проведения коррекционной работы.

### ВВЕДЕНИЕ

Профессионализация педагога является объектом пристального внимания психологов на протяжении нескольких десятилетий. Она по праву считается наиболее изученной на сегодняшний день. Такое состояние данной области исследования обусловлено ролью педагога в обществе. Педагог-профессионал – это не просто тот человек, который выполняет свою профессиональную деятельность на высоком уровне, а еще и тот человек, который в состоянии подготовить начинающего специалиста высокого качества в других сферах.

Рассматривая профессионализацию педагога, авторы часто говорят о формировании и развитии такого профессионально важного качества, реализуемого в профессиональном общении, как компетентность. Выделение компетентности как профессионально важного качества педагога обусловлено коммуникативным характером педагогической профессии.

В обозначении данного качества используются различные формулировки. Н.В. Кузьмина говорила о существовании социально-психологической компетентности педагога, в которой выделяла два взаимосвязанных компонента: социально-перцептивный и коммуника-

тивный [1]. А.К. Маркова предложила формулировку «компетентность в общении» педагога [2]. А.Г. Асмолов с соавторами разработали понятие «социальная компетентность классного руководителя» [3]. Наибольшую популярность у авторов приобрела формулировка «коммуникативная компетентность». Так, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская и П.В. Растяжников считают, что коммуникативная компетентность, в том числе и педагога, это «...система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [4, с. 4]. Коммуникативная компетентность рассматривается Л.М. Митиной как одна из подструктур педагогической компетентности, представляющая собой знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения [5]. В.Н. Введенский в своей модели профессиональной компетентности педагога со стажем работы в школе выделяет коммуникативную компетентность как ключевую [6]. М.И. Лукьянова под коммуникативной компетентностью понимает сложную личностную характеристику, включающую коммуникативные способности и умения, психологические знания, свойства личности (характера, темперамента),

психические состояния, проявляющуюся в общении с людьми [7].

Данная формулировка часто фигурирует и в исследованиях последних лет. Однако исследователи, используя понятие «коммуникативная компетентность», зачастую не учитывают места и сущности коммуникации в процессе общения, а порой даже сводят общение только до данного аспекта, тем самым упрощая или искажая структуру самой коммуникативной компетентности. Так, М.Ю. Балдина понимает под коммуникативной компетентностью «...владение устной речью как средством передачи информации...» [8, с. 15]. Тем самым автор игнорирует невербальные средства передачи информации и не рассматривает владение ими как содержание коммуникативной компетентности. Л.К. Бурцева, наоборот, предельно широко понимает коммуникативную компетентность, включая в нее элементы социальной перцепции и интеракции [9, с. 51].

В своей работе мы опирались на взгляды Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова и И.А. Зимней. Представления Г.М. Андреевой об общении как о трехаспектном процессе, включающем в себя коммуникацию, социальную перцепцию и интеракцию [10], позволили определить место коммуникативной компетентности в более широкой системе. Мы стали рассматривать коммуникативную компетентность педагогов как составляющую их компетентности в профессионально-педагогическом общении наряду с компетентностью в социально-педагогической перцепции и компетентностью в педагогическом взаимодействии. Связующими элементами этой структуры являются метакомпоненты, одним из которых мы считаем толерантность педагогов. Она проявляется во всех аспектах профессионально-педагогического общения: коммуникации, социальной перцепции и интеракции. Толерантность в педагогической коммуникации актуализируется при возникновении фрустрирующих обстоятельств, препятствий, возникающих на пути передачи информации, а также при столкновении педагога с иными, чем собственные, оценками, мнениями, мыслями, расхождения с которыми могут провоцировать возникновение в коммуникации барьеров отношений. Функция толерантности в профессионально-педагогической коммуникации – обеспечение адекватной передачи информации. Одним из механизмов ее реализации является эмпатия, которая также входит в эмоционально-волевой компонент компетентности [11]. О связи коммуникативной компетентности и толерантности говорят Н.Б. Буртовая [12], Н.В. Рачицкая [13], Т.И. Кучина [14] и др.

В понимании сущности коммуникативной компетентности педагога мы отталкивались от взглядов А.Г. Асмолова и И.А. Зимней: «...компетентность – это знания в действии» [3, с. 9], «...компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [15, с. 16].

Под коммуникативной компетентностью педагогов мы понимаем проявление, актуализацию педагогами в профессионально-педагогическом общении и профессиональной деятельности коммуникативной компетенции, а под коммуникативной компетенцией педагогов – совокупность ценностно-смысловых («зачем»), декларативных («что») и процедурных («как») знаний по психологии профессионально-педагогического общения и коммуникации.

Анализ точек зрения авторов, придерживающихся понимания компетентности как знаний в действии, позволил обобщенно представить ее компонентный состав. Во внутренней психологической структуре компетентности нами выделяются когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент (компетенция) – это знания профессионала в соответствующей области. Мотивационно-ценностный компонент компетентности составляют ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции и желание, готовность ее реализовывать в жизнедеятельности/профессиональной деятельности. Эмоционально-волевой компонент представляет собой сформированную эмоционально-волевою регуляцию проявления компетенции в деятельности, а поведенческий – опыт проявления компетенции, соответствующие умения и навыки.

Формирование и развитие коммуникативной компетентности в процессе профессионализации может происходить в двух формах – пассивной и активной. Теоретической основой выделения этих двух форм профессионализации стали взгляды Е.А. Климова. Он, изучая формирование профессионала, выделял три варианта профессиональной адаптации. Первый вариант представляет собой процесс «стихийный», второй – под руководством «старшего», который стремится адаптировать подопечного. Третий вариант характеризуется тем, что человек самостоятельно решает задачи своей профессионализации [16]. Первые два варианта можно отнести к пассивной профессионализации, так как в этих случаях человек выступает как объект. При этом стихийная профессионализация, как разновидность пассивной, не является специально организованной, она протекает сама по себе, по мере выполнения профессиональной деятельности и является своего рода побочным ее результатом. Профессионализация под руководством «другого» (старшего, опытного, успешного), хотя и является специально организованной, не всегда обеспечивает активную позицию профессионализирующемуся, поэтому этот вариант мы также рассматриваем как пассивный.

Активная профессионализация характеризуется тем, что профессионал занимает позицию субъекта. Это либо полностью самостоятельно организованный профессионалом процесс – то, о чем говорит Е.А. Климов, описывая третий вариант, либо профессионализация, организованная со стороны, но предполагающая использование таких технологий, которые переводят человека в активную позицию, – это своего рода профессионализация при минимальной помощи «другого». Без активности самого человека, стимулируемой его интересом, положительной мотивацией, стремлением как можно успешнее выполнять профессиональную деятельность, такой вариант профессионализации не может быть реализован.

Близкие идеи высказывают Н.С. Глуханюк, М.Г. Петрова, И.М. Слободчиков, рассматривая становление человека, как субъекта профессиональной деятельности, и его развитие в целом как результат его самоактуализации, мотивированной деятельности по рефлексии и самоанализу [17]. О существовании профессионализации как процесса, полностью самостоятельно организованного человеком, пишет Е.Б. Абакумова [18].

Факторы пассивной профессионализации – социальные, это всевозможные влияния профессиональной среды и в первую очередь воздействия других субъектов профессионального труда (коллег, начальства, подчиненных). Механизмы стихийной профессионализации мы уподобляем механизмам социализации (идентификация, социальная фасилитация и ингибция, конформность и др.).

Следует отметить, что в пассивной профессионализации присутствуют как процессы эволюционной направленности, так и процессы регрессивные. Соответственно, ее исходом являются не только положительные с точки зрения эффективности труда изменения в личности профессионала (ПВК, индивидуальный стиль деятельности), но и отрицательные – в виде профессиональных деформаций личности, деструкций. Соотношение этих двух процессов может быть на разных этапах профессионализации различно, что позволяет авторам выделять кризисы в профессиональном становлении личности, наподобие возрастных кризисов в онтогенезе [19; 20].

Профессионализация, организованная «со стороны», реализуется в форме образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации и является обязательной в определенных профессиях, в том числе в профессии педагога. В качестве механизма такой профессионализации может рассматриваться усвоение. Цель такой профессионализации – это позитивное развитие личности профессионала. В своем идеальном варианте она не предполагает регрессивных процессов, а наоборот, способствует преодолению или профилактике профессиональных деструкций, которые являются закономерным результатом стихийной профессионализации педагога.

Активная и пассивная профессионализации, организованные «со стороны», отличаются технологиями и методами. Для специально организованной пассивной профессионализации характерны традиционные технологии и методы, предполагающие активность наставника и пассивность обучающегося, в связи с чем эффективность такого обучения считается невысокой.

Функциями активной профессионализации являются: позитивное развитие личности профессионала, его самосовершенствование, в том числе и в отношении его ценностно-мотивационной сферы; профилактика и нивелирование профессиональных деструкций; профилактика ситуативных и конструктивное разрешение нормативных профессиональных кризисов. В качестве специфического механизма разновидностей активной профессионализации следует выделять рефлексивность.

В реальности процесс профессионализации по преимуществу протекает как стихийный. Поскольку такая профессионализация закономерно приводит к профессиональным деструкциям, особенно в профессиях с повышенной стрессогенностью, к числу которых относят профессию педагога, то было бы полезным соотнести пассивную и активную профессионализацию с учетом их функций и результатов. Такое соотнесение возможно через изучение развития ПВК в процессе выполнения деятельности и определения слабых мест в стихийной профессионализации, характеризующихся снижением уровня развития и появлением профессиональных деструкций, т. е. тех моментов, когда возникает потреб-

ность в активной профессионализации. Специфической формой организации активной профессионализации может выступать тренинг. Сама технология тренинга предполагает только активную позицию участника, в связи с чем тренинг рассматривается как одна из эффективных форм профессионального обучения [21]. Активная профессионализация в форме тренинга – это своего рода работа в «зоне ближайшего развития» профессионала.

Целью статьи является прояснение сущности и структуры коммуникативной компетентности педагога, изучение развития в процессе стихийной профессионализации таких ее составляющих и ассоциированных с ней коммуникативных качеств, как эмоционально-волевая регуляция, толерантность, эмпатия и общительность.

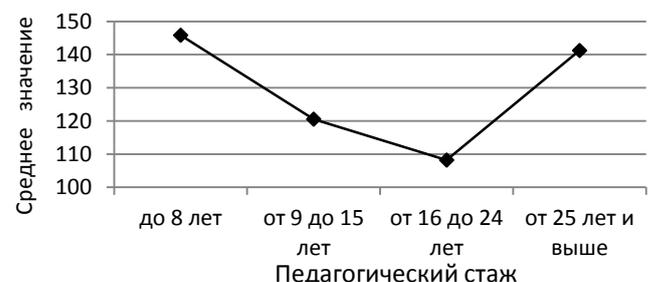
### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было организовано как сравнительное. Испытуемыми были педагоги среднего профессионального образования с разным стажем работы. Вся группа педагогов (42 человека) была разделена на четыре подгруппы со стажем до 8 лет (группа 1), от 9 до 15 лет (группа 2), от 16 до 24 лет (группа 3) и свыше 25 лет (группа 4).

Оценка уровня развития вышеуказанных качеств педагогов осуществлялась с помощью методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [22, с. 166], опросника «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой с соавторами [23, с. 18], методики диагностики уровня эмпатии В.В. Бойко [24, с. 455] и методики диагностики общего уровня общительности В.Ф. Ряховского [24, с. 427]. Оценка статистической значимости результатов осуществлялась с помощью *U*-критерия Манна – Уитни, который является наиболее чувствительным непараметрическим аналогом *t*-критерия Стьюдента, позволяющим попарно сравнивать небольшие по объему независимые выборки.

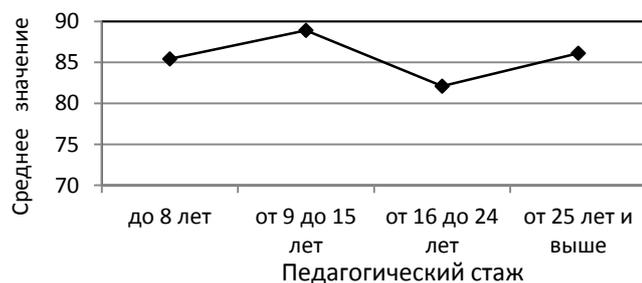
### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Зависимость динамики уровня эмоционального выгорания от педагогического стажа отражена на рис. 1. Профиль рис. 1 показывает, что наименьший уровень эмоционального выгорания ( $Mx=108,2$ ) свойственен педагогам со стажем от 16 до 24 лет, близкие высокие значения – у начинающих педагогов ( $Mx=145,857$ ) и педагогов со стажем свыше 25 лет ( $Mx=141,25$ ), средний – со стажем от 9 до 15 лет.



**Рис. 1.** Соотношение средних показателей методики диагностики уровня эмоционального выгорания групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

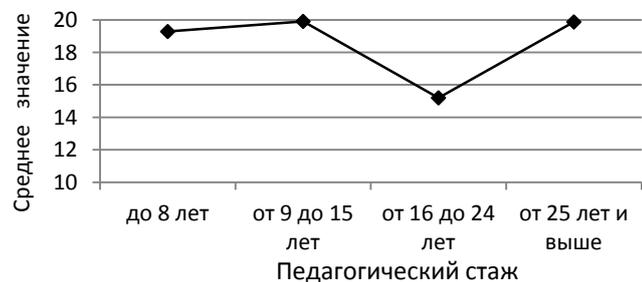
На рис. 2 отражены средние значения итогового показателя методики «Индекс толерантности» Г.У. Солдаковой групп 1, 2, 3 и 4.



**Рис. 2.** Соотношение средних показателей методики «Индекс толерантности» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Как видно из рис. 2, наивысшие оценки толерантности характерны для педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=88,909$ ), самые низкие оценки наблюдаются в группе педагогов со стажем от 16 до 24 лет ( $Mx=82,1$ ), и приблизительно одинаковые значения имеют начинающие педагоги ( $Mx=85,429$ ) и педагоги со стажем свыше 25 лет ( $Mx=86,125$ ).

Характер изменений уровня эмпатии педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности отражен на рис. 3.

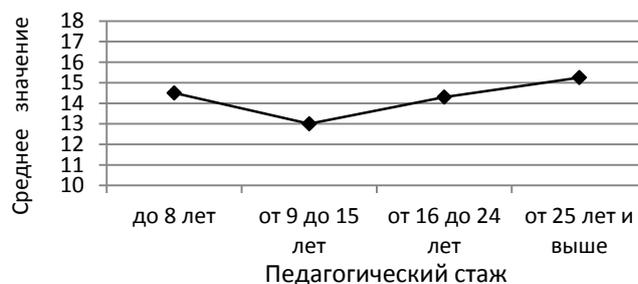


**Рис. 3.** Соотношение средних показателей методики «Ваши эмпатические способности» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Из рис. 3 видно, что высокие средние значения эмпатии среди представленных групп, а следовательно, и ее высокий уровень развития имеют группы педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=19,909$ ) и со стажем от 25 лет и выше ( $Mx=19,875$ ). По своему среднему значению к ним близка группа начинающих педагогов ( $Mx=19,286$ ). Педагоги со стажем от 16 до 24 лет имеют самый низкий уровень развития эмпатии ( $Mx=15,2$ ).

Динамика уровня общительности в зависимости от педагогического стажа педагогов представлена на рис. 4.

Из рис. 4 видно, что самое низкое значение среднего показателя методики «Общительность» наблюдается в группе педагогов со стажем от 9 до 15 лет ( $Mx=13$ ), что соответствует самому высокому уровню общительности из представленных групп. Самое высокое значение среднего показателя методики ( $Mx=15,25$ ) и, соответственно, самый низкий уровень общительности характерны для группы преподавателей с педагогическим стажем от 25 лет и выше. Средние значения у групп педагогов со стажем до 8 лет ( $Mx=14,5$ ) и от 16 до 24 лет ( $Mx=14,3$ ) близки, что указывает на сходные у них уровни общительности.



**Рис. 4.** Соотношение средних показателей методики «Общительность» групп преподавателей, отличающихся длительностью педагогического стажа

Уровень статистической значимости различий, выявленный с помощью  $U$ -критерия, представлен в таблице 1.

Из таблицы 1 видно, что статистически значимые различия между экспериментальными группами существуют только по двум показателям: «эмоциональное выгорание» и «эмпатия». По показателям «толерантность» и «общительность» достоверных различий не выявлено.

**Таблица 1.** Сравнение показателей эмоционального выгорания, толерантности, эмпатии и общительности групп педагогов, отличающихся длительностью педагогического стажа, с помощью  $U$ -критерия

Сопоставляемые группы	$p$ – уровень значимости			
	Показатель эмоционального выгорания	Показатель толерантности	Показатель эмпатии	Показатель общительности
1 и 2	<b>0,049</b>	0,443	0,805	0,324
1 и 3	0,302	0,231	<b>0,015</b>	0,825
1 и 4	0,973	0,973	0,495	0,539
2 и 3	0,649	0,210	<b>0,020</b>	0,382
2 и 4	0,107	0,591	0,741	0,160
3 и 4	0,178	0,500	<b>0,014</b>	0,532

Примечание: полужирным и курсивом в таблице выделены статистически значимые показатели.

**ОБСУЖДЕНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ**

Анализ различий позволяет утверждать, что для начинающих педагогов характерен более высокий уровень эмоционального выгорания по сравнению с педагогами со стажем от 9 до 15 лет, что может быть обусловлено тем, что молодые и начинающие преподаватели испытывают огромный стресс, обусловленный адаптацией к новому виду деятельности. Педагоги, не справившиеся с ним, склонны покидать профессию. Эти данные согласуются с результатами, полученными Р. Бойсом, при изучении начинающих преподавателей [25].

Постоянные эмоциональные перегрузки приводят к тому, что у педагогов по мере увеличения педагогического стажа «изнашивается» эмпатия, критическим является период от 16 до 24 лет педагогического стажа. У педагогов со стажем от 16 до 24 лет уровень эмпатии значительно ниже, чем у учителей с меньшим стажем. Что же касается группы с самым большим стажем, то более высокую эмпатию в ней по сравнению с группой от 16 до 24 лет можно объяснить тем, что учителя этой группы прошли своего рода стихийный отбор, когда те, кто отличались низкой эмпатией (сопереживанием, сочувствием, расположением к людям и прежде всего к детям), ушли из профессии, а оставшиеся сохранили свои личностные профессионально важные черты на том же уровне, что и ранее, в начале профессиональной деятельности.

**ВЫВОДЫ**

1. Стихийная профессионализация оказывает влияние на развитие только некоторых профессионально важных качеств педагогов, а именно на эмоционально-волевую регуляцию и эмпатию. Такие качества педагога, как толерантность и общительность, неподвластны ее влиянию. Возможно, что общительность, во многом определяемая нейродинамическими особенностями человека, мало чувствительна к воздействиям профессиональной среды, а толерантность, как социальная установка, формирующаяся на более ранних этапах онтогенеза и поддерживаемая социальной средой, выступает как достаточно устойчивое и стабильное образование.

2. У начинающих педагогов недостаточно развита эмоционально-волевая регуляция в процессе профессионально-педагогического общения, а у педагогов со стажем около 20 лет значительно редуцирована (снижена) эмпатия.

3. Начинающие педагоги и педагоги со стажем около 20 лет в первую очередь нуждаются в активной специально организованной профессионализации с целью коррекции и развития вышеуказанных профессионально важных качеств.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

- Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
- Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 82–88.
- Асмолов А.Г., Жиганова Б.А., Лютая Т.А. Социальная компетентность классного руководителя: редакция совместных действий. М.: УЧЕБНАЯ КНИГА БИС, 2007. 160 с.
- Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянинников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Московский университет, 1991. 96 с.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998. 200 с.
- Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
- Лукиянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.: ТЦ Сфера, 2004. 144 с.
- Балдина М.Ю. О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2014. № S25. С. 11–15.
- Бурцева Л.К. Коммуникативная компетентность в структуре общей профессиональной компетентности // Совет ректоров. 2010. № 3. С. 51–55.
- Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. 160 с.
- Акимова М.К., Галстян О.А. Компетентность в профессионально-педагогическом общении и толерантность педагога // Наука и Мир. 2016. Т. 3. № 5. С. 88–95.
- Буртовая Н.Б. Профессиональная и коммуникативная компетентность педагога вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 180–182.
- Рачицкая Н.В. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности // Современная психология: материалы II международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2014. С. 55–56.
- Кучина Т.И. Развитие коммуникативной компетентности студентов-будущих педагогов // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2. С. 246–248.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. М.: МПСИ, 2003. 456 с.
- Глуханюк Н.С., Петрова М.Г., Слободчиков И.М. Самоактуализация взрослого человека в условиях интенсивной групповой работы // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 11. С. 149–163.
- Абакумова Е.Б. Самообразование как ценность профессионального становления педагога // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 106–109.
- Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки // Научный диалог. 2016. № 11. С. 400–411.
- Черлюнчакевич А.И. Психологические кризисы, влияющие на развитие профессиональной деформации педагога // Психология обучения. 2013. № 11. С. 94–110.

21. Акимова М.К., Галстян О.А. Толерантность как компонент коммуникативной компетентности педагогов // Психологические исследования. 2010. № 3. С. 1–12.
22. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
23. Мухаметзянова Ф.Ш., Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. Комплексная безопасность образовательных учреждений в условиях поликультурного общества. Казань: Данис, 2015. 59 с.
24. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
25. Boice R. New faculty as teachers // Journal of Higher Education. 1991. Vol. 62. № 2. P. 149–173.
12. Burtovaya N.B. Professional and communicative competence of the teacher of higher school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2012, no. 6, pp. 180–182.
13. Rachitskaya N.V. Communicative tolerance as an element of communicative competence. *Sovremennaya psikhologiya: materialy II mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Perm, Merkuriy Publ., 2014, pp. 55–56.
14. Kuchina T.I. Development of communicative competence of the students – future teachers. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 246–248.
15. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competences as an Effectively Targeted Basis of Competence Approach in Education]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2004. 40 p.
16. Klimov E.A. *Puti v professionaliz. Psikhologicheskiy vzglyad* [The ways to professionalism. Psychological attitude]. Moscow, MPSI Publ., 2003. 456 p.
17. Glukhanyuk N.S., Petrova M.G., Slobodchikov I.M. Self-actualization of an adult in the terms of intense group working. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)*, 2016, no. 11, pp. 149–163.
18. Abakumova E.B. Self-education as the value of professional formation of a teacher. *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa Publ., 2011, pp. 106–109.
19. Sadovnikova N.O. Teachers' Professional Identity Crisis: Content and Main Features. *Nauchnyy dialog*, 2016, no. 11, pp. 400–411.
20. Cherlyunchakevich A.I. Mental crises influencing on development of professional deformation of a teacher. *Psikhologiya obucheniya*, 2013, no. 11, pp. 94–110.
21. Akimova M.K., Galstyan O.A. Tolerance as a component of teacher's communication competence. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2010, no. 3, pp. 1–12.
22. Vodopyanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
23. Mukhametzyanova F.Sh., Khrapal L.R., Kamaleeva A.R. *Kompleksnaya bezopasnost obrazovatelnykh uchrezhdeniy v usloviyakh polikulturnogo obshchestva* [Integrated safety and security of educational institutions in the context of multicultural society]. Kazan, Danis Publ., 2015. 59 p.
24. Ilin E.P. *Psikhologiya obshcheniya i mezhluchnostnykh otnosheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 576 p.
25. Boice R. New faculty as teachers. *Journal of Higher Education*, 1991, vol. 62, no. 2, pp. 149–173.

## REFERENCES

1. Kuzmina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of teacher and master of work placement]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 119 p.
2. Markova A.K. Psychological analysis of professional competence of a teacher. *Sovetskaya pedagogika*, 1990, no. 8, pp. 82–88.
3. Asmolov A.G., Zhiganova B.A., Lyutaya T.A. *Sotsialnaya kompetentnost klassnogo rukovoditelya: rezhissura sovместnykh deystviy* [Social competence of a school grade teacher: planning cooperative actions]. Moscow, UChEBNAYa KNIGA BIS Publ., 2007. 160 p.
4. Zhukov Yu.M., Petrovskaya L.A., Rastyannikov P.V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii* [Diagnosics and development of competence in communication]. Moscow, Moskovskiy universitet Publ., 1991. 96 p.
5. Mitina L.M. *Psikhologiya professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of labor and professional development of a teacher]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 200 p.
6. Vvedenskiy V.N. Modeling of a teacher's professional competence. *Pedagogika*, 2003, no. 10, pp. 51–55.
7. Lukyanova M.I. *Psikhologo-pedagogicheskaya kompetentnost uchitelya: diagnostika i razvitie* [Psychopedagogical competence of the teacher: Diagnostics and development]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2004. 144 p.
8. Baldina M.Yu. About the relationship terms “competency”, “competence”, “communicative competence”. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2014, no. S25, pp. 11–15.
9. Burtseva L.K. Communicative competence in the structure of general professional competence. *Sovet rektorov*, 2010, no. 3, pp. 51–55.
10. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psikhologiya segodnya: poiski i razmyshleniya* [Social psychology today: search and reection]. Moscow, NOU VPO MPSI Publ., 2009. 160 p.
11. Akimova M.K., Galstyan O.A. Competence in professional pedagogical communication and teacher's tolerance. *Nauka i mir*, 2016, vol. 3, no. 5, pp. 88–95.

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF TEACHERS  
IN THE PROCESS OF PROFESSIONALIZATION**

© 2017

**M.K. Akimova**, Doctor of Sciences (Psychology),  
professor of Chair of General regularities of mental development of L.S. Vygotsky Institute of Psychology  
*Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)*

**O.A. Galstyan**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and defectology  
*State University for Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo (Russia)*

*Keywords:* professionally important qualities of a teacher; passive and active professionalization; communication competency of a teacher; emotional-volitional regulation; tolerance; empathy; sociability.

*Abstract:* The society demand in the highly qualified personnel increases in various spheres of public life. The solution of this issue directly depends on the level of professional competency of teachers engaged in professional training and re-training of specialists. Therefore, a lot of attention is paid in psychology to the issue of professionalization in general and professionalization of teachers in particular. The most researches in this sphere cover the study of such professionally important teachers' quality performed in professional-pedagogical communication as the competency. The goal of the paper is to clarify the essence and the structure of communication competency of a teacher, to define its place within the larger structure – the competency of a teacher in the professional-pedagogical communication. The paper correlates the concepts of “communication competency” and “communicative competence”. Tolerance is considered as the most important social attitude and metacomponent of teacher's competency in the professional-pedagogical communication. Special attention is paid to teacher's professionalization, within the context of which the formation and development of communication competency and the associated with it qualities of a teacher take place. The authors describe passive and active professionalization characterized by different levels of teachers' activity. The study addresses the question of the necessity of their correlation considering their functions and results. The paper presents the results of the empirical study of the development in the process of spontaneous professionalization of such components of communication competency and associated with it qualities as the emotional-volitional regulation, tolerance, empathy, and sociability. The comparative study was carried out in the groups of vocational secondary education teachers having considerable teaching experience. By comparing the results obtained in the experimental groups, the authors determined the nature of changes taking place in the level of development of professionally important qualities with the increasing teaching experience. The study identified both teacher's qualities undergoing changes with the increasing experience and the weak points of spontaneous professionalization characterized by the destructions and requiring corrective work.

**СРЕДСТВА АКАДЕМИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ШКОЛЫ**

© 2017

*М.В. Граур*, аспирант кафедры педагогической психологии и психодиагностики  
Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)

*Ключевые слова:* школьная адаптация; академическая адаптация; самоэффективность; механизмы адаптации; психологические средства адаптации; предикторы самоэффективности школьников.

*Аннотация:* Проведено исследование предикторов самоэффективности обучающихся в 5–9 классах. Предикторами самоэффективности выбраны психологические средства академической адаптации, учебные мотивы и характеристики принятия решений в ситуации неопределенности. Раскрываются понятия «академическая адаптация», «средства адаптации», «самоэффективность». Определено состояние разработанности проблемы академической адаптации в отечественной и зарубежной литературе. Проанализированы теоретические и эмпирические исследования в области педагогической психологии, согласно которым обнаруживается, что те или иные личностные переменные способствуют позитивной адаптации школьников. Делается попытка провести взаимосвязь академической адаптации и самоэффективности. Для исследования предикторов самоэффективности средствами академической адаптации был подобран диагностический инструментарий. В качестве метода изучения психологических средств академической адаптации автор статьи предлагает специально разработанную анкету. Изложены результаты эмпирического исследования, а также последующего регрессионного анализа показателей самоэффективности и предпочитаемых средств академической адаптации школьников среднего звена. Представлен подробный анализ предикторов уровня самоэффективности, среди которых особое внимание уделяется психологическим средствам академической адаптации. Анализ дополняется обсуждением результатов эмпирических исследований и концепций ведущих отечественных и зарубежных ученых. Установлено, что среди психологических средств академической адаптации наиболее сильной предикцией по отношению к уровню самоэффективности обладает готовность к риску. В выводах автор отмечает наличие предикции степени уверенности школьников в способности быть продуктивным при выполнении определенной деятельности описанными в анкете психологическими средствами.

**ВВЕДЕНИЕ**

Школьная адаптация представляет собой непрерывный процесс, который мобилизует и использует все структурные элементы психики учащегося. Изучая феномен школьной адаптации, важно обращать внимание на более глубокое понимание со стороны школьника сути происходящих изменений, на возможности выбора средств приспособления к требованиям образовательной среды [1]. Средства адаптации выступают важным блоком адаптивного механизма психики [2]; как предмет научного поиска, они привлекают ученых в рамках исследования конкретных видов деятельности [3]. В педагогической психологии накоплен пока небольшой опыт в изучении тех средств, при помощи которых осуществляется процесс школьной адаптации.

По нашему мнению, всестороннее изучение средств адаптации учащихся необходимо осуществлять в рамках конкретных сфер школьной адаптации. Здесь мы предлагаем сослаться на модель адаптации Т.В. Дорожевец, в которой школьная адаптация подразделяется на три подструктуры: социальную, личностную и академическую [4]. Наибольший интерес для нас представляет академическая адаптация, которая характеризует степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность и т. д. [5]. Чаще всего упоминание данного термина в отечественной литературе встречается в трудах, посвященных актуальной в настоящее время проблеме адаптации иностранных студентов к обучению в высшей школе РФ [6]. Что касается иностранных авторов, то исследователей, как правило, интересуют

моменты, связанные с воздействием на академическую адаптацию тех или иных внешних или внутренних факторов. Испанскими учеными было доказано, что способность понимать и управлять своими эмоциями положительно коррелирует с уровнем академической адаптации [7]. G. Creasey и P. Jarvis выяснили, что, оказывая определенное воздействие на индивидуально-личностные факторы и ближайшее окружение подростка, можно способствовать позитивной академической адаптации [8].

И.А. Сурыгин, давая определение академической адаптации, исходит из понимания адаптации в широком смысле. Академическая адаптация в формулировке автора представляет собой комплекс процессов адаптации обучающегося к новой образовательной среде, педагогической системе [9]. И.А. Сурыгин подчеркивает необходимость в раскрытии многообразных понятийных связей данного феномена. Предложенная формулировка является, на наш взгляд, перспективной основой для уточнения содержания феномена посредством эмпирических исследований [6].

В условиях социальных изменений ученые в области педагогической психологии проявляют особый интерес к изучению разнообразных личностных переменных, обеспечивающих лучшую приспособляемость учащихся к образовательной среде [10]. Особую значимость в связи с этим приобретают когнитивные переменные [11], с помощью которых школьник может более позитивно осуществлять свою деятельность, решать разнообразные задачи и т. п. Одной из таких переменных является самоэффективность, которая представляет собой сочетание представлений человека о своих возможностях быть продуктивным при осуществлении

деятельности, общения и его уверенности в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого результата [12].

В контексте данного исследования академическая адаптация рассматривается как результат решения важной проблемы преодоления трудностей, связанных с самооффективностью, поскольку данная переменная, как показывают результаты исследований, имеет большое значение для способности субъекта гибко адаптироваться и справляться с различными жизненными ситуациями [13]. Несомненно, к настоящему времени накоплен значительный опыт в исследовании механизмов школьной адаптации, тем не менее существует необходимость в углубленном изучении роли самооффективности в выборе учащимися средства к академической адаптации.

Целью исследования является изучение психологических средств академической адаптации школьников среднего звена и определение предикторов их самооффективности из числа данных средств, характеристик принятия решения в ситуации неопределенности и учебных мотивов.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку исследования составили 325 учащихся 5–9 классов общеобразовательных школ г. Энгельса и Энгельсского района. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: для измерения уровня самооффективности была применена «Шкала общей самооффективности» (Р. Шварцер, М. Ерусалем) [14]; для диагностики школьной мотивации использовался опросник «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной [15]; для оценки готовности к риску и рациональности – опросник ЛФР («Личностные факторы принятия решений») Т.В. Корниловой [16]; шкала Д. Крауна и Д. Марлоу [15] позволила определить уровень мотивации одобрения. Также нами была разработана анкета «Психологические средства академической адаптации школьников». Анкета состоит из 24 вопросов, на каждый из которых респонденту предлагается 4 варианта ответа, отражающих степень его согласия или несогласия. В содержание вопросов включен предполагаемый характер использования определенных психологических средств, распределенных на 6 шкал и входящих в них субшкал (количество варьируется от 2 до 4). При анализе данных баллы суммируются. Перечислим шкалы и субшкалы: 1) эмоционально-волевые средства (субшкалы: произвольное увеличение тревоги; эмоциональная саморегуляция); 2) социально-психологические средства (субшкалы: стремление к доминированию; поиск социальной поддержки); 3) субъектно-личностные средства (субшкалы: готовность к риску; эскапизм; решительность; толерантность к неопределенности); 4) мотивационные средства (субшкалы: предпочтение внутренних мотивов; выраженная мотивация достижения; высокая потребность в аффилиации); 5) виртуальные средства (субшкалы: стремление устанавливать отношения с большим количеством людей в сети; демонстрация в социальных сетях приверженности той или иной социальной группе; стремление поддерживать связь с одноклассниками); 6) когнитивные средства (субшкалы: предпочтение высокой осведомленности

при решении задач; наличие четких представлений о ситуации и путях ее разрешения; интеллектуальное сосредоточение).

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В соответствии с поставленной целью оценить склонность использования школьниками тех или иных психологических средств академической адаптации, а также других социально-психологических характеристик личности с точки зрения их взаимосвязи с самооффективностью, в качестве метода статистической обработки данных выбран регрессионный анализ. В качестве зависимой переменной выбран показатель уровня самооффективности. В результате подсчетов получены как положительные предикторы, которые повышают уровень самооффективности школьников, так и отрицательные, которые, напротив, снижают уровень самооффективности. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 1.

Социально-психологические средства академической адаптации ( $\beta = -0,301$ ) снижают уровень самооффективности школьников. Под этой группой средств в анкете понимается стремление обращаться за какой-либо помощью к одноклассникам, делиться с ними своими мыслями (поиск социальной поддержки) и склонность открыто вступать в конфликты с одноклассниками и выражать свое мнение (стремление к доминированию). Можно предположить, что одновременная представленность этих характеристик в структуре социально-психологических средств отрицательно влияет на уровень самооффективности. Заметим, что субшкалы «поиск социальной поддержки» ( $\beta = 0,260$ ) и «стремление к доминированию» ( $\beta = 0,223$ ), входящие в состав социально-психологических средств, по отдельности обладают высоким уровнем предсказательной способности по отношению к выраженности самооффективности. Скорее всего, совместное использование таких средств, как поиск социальной поддержки и стремление к доминированию, создает внутренний и межличностный конфликты: с одной стороны, школьник склонен к тому, чтобы открыто выражать свое мнение в общении с одноклассниками и вступать в конфликты с ними, а с другой, обращается к ним за советом, делится своими мыслями и чувствами.

Обратимся к анализу таких предикторов из числа социально-психологических средств, как стремление к доминированию и поиск социальной поддержки, о сущности которых упоминалось выше. Здесь мы намерены отталкиваться от взглядов С.В. Гончар, в соответствии с которыми самооффективность, помимо всего прочего, представляет собой убеждения субъекта о собственных способностях успешно осуществлять коммуникацию с окружающими (самооффективность в общении) [17].

Вероятнее всего, предикцию самооффективности со стороны стремления к доминированию можно объяснить тем, что склонность отстаивать свою точку зрения, брать на себя инициативу, открыто вступать в спор предполагает прогнозирование своих действий, уверенность в успешности коммуникации. Тем самым использование данного психологического средства адаптации способствует укреплению уверенности школьника в том, что он способен реализовать себя и достичь результата в деятельности и общении.

Таблица 1. Результаты регрессионного анализа

Предикторы	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Значимость
	B	Стандартная ошибка	Бета ( $\beta$ )		
(Константа)	19,570	3,096		6,320	0,000
Социально-психологические средства	-0,999	1,593	-0,301	-0,627	0,531
Стремление к доминированию как средство адаптации	0,906	1,590	0,223	0,570	0,569
Поиск социальной поддержки как средство адаптации	1,218	1,615	0,260	0,755	0,451
Готовность к риску как средство адаптации	1,667	0,362	0,245	4,611	0,000
Эскапизм как средство адаптации	-1,182	0,368	-0,174	-3,215	0,001
Виртуальные средства	0,168	0,241	0,061	0,696	0,487
Демонстрация в социальных сетях приверженности той или иной социальной группе как средство адаптации	-0,525	0,387	-0,120	-1,358	0,175
Готовность к риску	0,235	0,095	0,138	2,465	0,014
Эмоциональные мотивы обучения	-0,327	0,166	-0,107	-1,972	0,049
Мотивационные средства	0,600	0,207	0,160	2,891	0,004
Наличие четких представлений о ситуации и путей ее разрешения как средство адаптации	0,286	0,244	0,062	1,169	0,243

Примечание. Зависимая переменная – самооффективность.

Поиск социальной поддержки, как средство академической адаптации, также является достоверным предиктором самооффективности (см. таблицу 1). Как нам кажется, способность школьника открыто делиться своими чувствами и мыслями с одноклассниками предполагает доверительные, дружеские отношения, убеждения школьника о том, что он будет принят, выслушан, т. е. убеждения в том, что он сможет успешно осуществить коммуникацию. Таким образом, это объясняет предикцию данного психологического средства по отношению к зависимой переменной.

Далее, следует проанализировать такой предиктор из числа психологических средств адаптации к образовательной среде, как «готовность к риску» ( $\beta=0,245$ ), который способствует повышению самооффективности. Под шкалой анкеты «готовностью к риску» подразумевается степень готовности школьника к любой, даже самой неопределенной ситуации. В литературе готовность к риску связывают с личностным средством саморегуляции, которое дает возможность человеку действовать в неопределенных ситуациях [15]. Вероятнее всего, способность человека определенным образом просчитать свои действия в неопределенной ситуации, как средство академической адаптации, повышает степень уверенности школьника осуществлять учебную деятельность.

Эскапизм, как средство академической адаптации, является отрицательным предиктором самооффективности школьников ( $\beta=-0,174$ ). В анкете в категорию «эскапизм» мы вкладывали позицию учащегося, занимаемую им в трудных ситуациях, предполагающую пассивное ожидание того, что трудности разрешатся сами собой, либо активный уход от проблем. Можно предположить, что отказ школьника от того, чтобы предпринимать какие-либо действия в трудных ситуа-

циях снижает уровень самооффективности. Это видится вполне логичной причинно-следственной связью между указанными переменными, поскольку, как мы уже говорили, самооффективность связывают с представлениями человека относительно его способности управлять теми или иными событиями [18]. Кроме того, в работах D. Schunk доказано, что при низком уровне самооффективности субъект, встречаясь с трудной ситуацией, будет стремиться к уходу от проблемы [19].

Мотивационные психологические средства академической адаптации (предпочтение внутренних мотивов, выраженная мотивация достижения, высокая потребность в аффилиации) школьников выступают в качестве значимых предикторов самооффективности, позитивно влияющих на ее уровень ( $\beta=0,160$ ). В содержание мотивационных средств мы вкладывали познавательные мотивы и общение с одноклассниками. Выделенная совокупность побуждающих факторов, включенных в категорию «мотивационные средства академической адаптации», определяющая активность школьников, оказывает положительное воздействие на уверенность в успехе своих действий. Величина и продолжительность усилий, т. е. мотивация школьников, связана с их верой в собственные силы. Использование учащимися мотивационных психологических средств усиливает их уверенность в своих способностях мобилизовать мотивацию и различные ресурсы в целях осуществления контроля за теми или иными событиями. Известно, что с точки зрения взаимосвязи самооффективности и мотивации уверенность в своих силах является одним из важных ресурсов преодоления фрустрирующих, стрессовых ситуаций [21]. С повышением уверенности в своей успешности субъект стремится включить больше усилий в достижение результата и, следовательно, еще более укрепить самооффективность [22]. Представления

человека о своем будущем являются значимым мотивационным ресурсом.

Наличие четких представлений о ситуации и путях ее разрешения ( $\beta=0,062$ ), как средство академической адаптации, входящее в состав когнитивных средств, повышает уровень самооффективности. Под наличием четких представлений о ситуации и путях ее разрешения имеется в виду, что у школьника есть образ и план того, как довести дело до конца, когда он берется за его выполнение, а также склонность разрабатывать план действий в противовес тому, чтобы действовать наугад.

Виртуальные средства академической адаптации ( $\beta=0,061$ ) являются предиктором самооффективности. Содержание данной группы средств составляет налаживание контактов с незнакомыми в реальной жизни людьми, важность общения в сети с одноклассниками и склонность школьника в качестве «аватара» использовать фотографии известных людей и т. д., а также мониторинг новостной ленты избранных социальных групп и отображение этих материалов на своей странице.

Важно отметить тот факт, что демонстрация в социальных сетях приверженности той или иной социальной группе, как одно из виртуальных средств академической адаптации, в отдельности снижает уровень самооффективности ( $\beta=-0,138$ ). В сущность данной субшкалы мы вкладываем склонность школьника в качестве «аватара» использовать фотографии любимых актеров, музыкантов и т. д., а также активность в плане «серфинга» в различных группах и в социальных сетях и публикации информации из данных групп в личном профиле. Ориентация школьника именно на данное средство академической адаптации может свидетельствовать о том, что школьник достаточно много времени проводит в социальных сетях, Интернете, причем он проводит это время наедине с собой. Это может быть также связано с тем, что высокий уровень самооффективности, по данным ряда исследований, демонстрируют школьники с просоциальным поведением [22].

Эмоциональные мотивы обучения снижают уровень самооффективности школьников ( $\beta=-0,107$ ). Данная группа учебных мотивов связана с получением знаний ради того, чтобы быть полезным обществу. Школьник исходит из чувства долга и ответственности. Отрицательное воздействие эмоциональных мотивов обучения, скорее всего, объясняется тем, что сильные эмоции в большинстве случаев снижают самооффективность. Высокое чувство ответственности, как правило, связано с эмоциональным напряжением, которое, в свою очередь, мешает выполнению сложных задач, уменьшает ожидание успеха. В данном случае побуждающими мотивами к учебной деятельности будет доброжелательная атмосфера в классе, симпатия к учителю, получение положительных эмоций. Если школьник не удовлетворяет эти потребности, он будет чувствовать определенный дискомфорт, напряжение, снижающие уверенность учащегося в успехе прилагаемых им усилий.

Готовность к риску положительно влияет на уровень самооффективности школьников ( $\beta=0,138$ ). Как предиктор самооффективности, готовность к риску способствует формированию у школьника уверенности в своей способности справиться с той или иной деятельностью.

Параметр «готовность к риску» предполагает оценивание субъектом своего опыта, а также связь с разными видами активности, в том числе и с теми, которые имеют неадаптивный характер. Связанная с различными аспектами саморегуляции готовность к риску, обозначенная в исследованиях как особая способность, реализуемая в условиях неопределенности [16], действует в системе саморегуляции через процессы целенаправленного и самооценивания усилий для достижения целей, обеспечивающие самооффективность.

Результаты регрессионного анализа показывают нам, что развитая способность к самоконтролю и саморегуляции, реализуемая в условиях неопределенности, повышает уверенность субъекта в том, что он сможет справиться с любой деятельностью.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Исходя из данных, полученных в ходе регрессионного анализа, можно сделать вывод о том, что такие социально-психологические средства академической адаптации, как стремление к доминированию и поиск социальной поддержки, по отдельности повышают уровень самооффективности школьников. Эмоциональные средства адаптации, демонстрация в сети приверженности той или иной социальной группе как одно из виртуальных средств адаптации, эскапизм как одно из субъектно-личностных средств адаптации, а также учебные мотивы, связанные с получением знаний ради того, чтобы быть полезным обществу, способствуют снижению уровня самооффективности у школьников. Наряду с этим хотелось бы отметить, что наиболее значимым предиктором среди субъектно-личностных психологических средств академической адаптации является готовность к риску. Кроме того, анализ значений показал, что мотивационные, виртуальные средства, наличие четких представлений о ситуации и путей ее разрешения (из числа когнитивных средств) и готовность к риску как особая способность, реализуемая в ситуации неопределенности, способствуют повышению уровня самооффективности школьников.

Результаты исследования демонстрируют, какие психологические средства, служащие организации оптимального поведения и используемые школьниками в процессе академической адаптации, способствуют повышению уровня самооффективности как переменной, имеющей большое значение для способности учащегося адаптироваться к образовательной системе. Достижению более высокого уровня самооффективности среди школьников среднего звена способствует их просоциальная направленность как в реальной, так и виртуальной жизни, готовность к неопределенным ситуациям, склонность продумывать свои действия при выполнении какой-либо задачи и мотивационные ресурсы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов: Сарат. ун-т, 2008. 212 с.
2. Щербакова В.П. Социально-психологический механизм адаптации // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2010. № 1. С. 215–225.

3. Буртовая Н.Б. Психологические средства адаптации личности преподавателей высшей школы к профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 9–13.
4. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск: ВГУ, 1995. 154 с.
5. Граур М.В. Психологическое содержание понятия «Школьная адаптация» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 3. С. 211–214.
6. Граур М.В. Современные тенденции в исследовании адаптации личности школьников к педагогической системе // Современные тенденции и перспективы мировой психологии: материалы I международной научно-практической конференции 19 апреля 2017 г. Саратов: Наука, 2017. С. 134–140.
7. Mestre J.M., Rocio Guil, Lopes P.N., Salovey P., Gil-Olarte P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school // *Psicothema*. 2006. Vol. 18. P. 112–117.
8. The role of parents and peers in the psychological and academic adaptation of youth in urban communities // *Adolescent development and school achievement in urban communities: resilience in the neighborhood*. New York: Routledge, 2012. P. 115–126.
9. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб.: Златоуст, 2000. 233 с.
10. Григорьева М.В., Новосельцева А.А. Социально-психологические качества учащихся среднего звена школы как внутренние факторы школьной адаптации // Адаптация личности в современном мире: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Научная книга, 2011. Вып. 3. С. 50–63.
11. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2006. № 3. С. 78–85.
12. Гайдар М.И. Личностная самоэффективность психолога // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности. Воронеж: ВГУ, 2007. С. 52–63.
13. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
14. Schwarzer R., Jerusalem M., Romek V. Russian version of the General Self-Efficacy Scale // *Foreign Psychology*. 1996. Vol. 7. P. 71–77.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт Психотерапии, 2002. 490 с.
16. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: АспектПресс, 2003. 286 с.
17. Гончар С.Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов // Педагогическое мастерство: материалы международной научной конференции. М.: Буки-Веди, 2012. С. 250–253.
18. Бочарова Е.Е. Готовность к риску как личностный потенциал субъектной регуляции // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 2. С. 27–32.
19. Кричевский Р.Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности // *Акмеология*. 2001. № 1. С. 47–53.
20. Schunk D. Self-Efficacy and Academic Motivation // *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26. P. 207–231.
21. Epel E.S., Bandura A., Zimbardo P.G. Escaping homelessness: the influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness // *Journal of Applied Social Psychology*. 1999. № 29. P. 575–596.
22. Белых Т.В. Майрамян А.М. Интеграция формально-динамических свойств в структуре индивидуальности у студентов с разным уровнем коммуникативной самоэффективности // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2015. № 2. С. 193–197.

#### REFERENCES

1. Grigoreva M.V. *Shkolnaya adaptatsiya: mekhanizmy i faktory v raznykh usloviyakh obucheniya* [School adaptation: mechanisms and factors in different learning environments]. Saratov, Sarat. un-t Publ., 2008. 212 p.
2. Shcherbakova V.P. Socio-psychological mechanism of adaptation. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2010, no. 1, pp. 215–225.
3. Burtovaya N.B. The psychological means of personal adaptation of lecturers at the higher school to the professional activity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 3, pp. 9–13.
4. Dorozhevets T.V. *Diagnostika shkolnoy dezadaptatsii* [Diagnostics of school disadaptation]. Vitebsk, VGU Publ., 1995. 154 p.
5. Graur M.V. Psychological meaning of the concept "School Adaptation". *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2016, vol. 5, no. 3, pp. 211–214.
6. Graur M.V. Modern trends in the study of schoolchildren personality adaptation to the pedagogical system. *Sovremennye tendentsii i perspektivy mirovoy psikhologii: materialy I mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 19 aprelya 2017 g.* Saratov, Nauka Publ., 2017, pp. 134–140.
7. Mestre J.M., Rocio Guil, Lopes P.N., Salovey P., Gil-Olarte P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 2006, vol. 18, pp. 112–117.
8. The role of parents and peers in the psychological and academic adaptation of youth in urban communities. *Adolescent Development and School Achievement in Urban Communities: Resilience in the Neighborhood*. New York, Routledge Publ., 2012, pp. 115–126.
9. Surygin A.I. *Osnovy teorii obucheniya na nerodnom dlya uchashchikhsya yazyke* [Theoretical bases of the students' non-native language learning]. Sankt Petersburg, Zlatoust Publ., 2000. 233 p.
10. Grigoreva M.V., Novoseltseva A.A. Socio-psychological qualities of school students as internal factors of school adaptation. *Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov*. Saratov, Nauchnaya kniga Publ., 2011. Vyp. 3, pp. 50–63.

11. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gender differences in academic and social self-efficacy and coping strategies of contemporary Russian adolescents. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya*, 2006, no. 3, pp. 78–85.
12. Gaydar M.I. Personality self-efficacy of a psychologist. *Psikholog v sovremennoy obshchestve: ot obrazovaniya k professionalnoy deyatel'nosti*. Voronezh, VGU Publ., 2007, pp. 52–63.
13. Bandura A. *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [Social learning theory]. Sankt Petersburg, Evraziya Publ., 2000. 320 p.
14. Schwarzer R., Jerusalem M., Romek V. Russian version of the general self-efficacy scale. *Foreign Psychology*, 1996, vol. 7, pp. 71–77.
15. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp* [Social-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002. 490 p.
16. Kornilova T.V. *Psikhologiya riska i prinyatiya resheniy* [Psychology of risk and decision making]. Moscow, AspektPress Publ., 2003. 286 p.
17. Gonchar S.N. Self-efficacy as a professional quality of future teachers-psychologists. *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Moscow, Buki-Vedi Publ., 2012, pp. 250–253.
18. Bocharova E.E. Readiness for risk as personal potential of subject regulation. *Izvestiya saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2011, no. 2, pp. 27–32.
19. Krichevskiy R.L. Self-efficacy and acmeological approach to personality research. *Akmeologiya*, 2001, no. 1, pp. 47–53.
20. Schunk D. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 1991, vol. 26, pp. 207–231.
21. Epel E.S., Bandura A., Zimbardo P.G. Escaping homelessness: the influences of self-efficacy and time perspective on coping with homelessness. *Journal of Applied Social Psychology*, 1999, no. 29, pp. 575–596.
22. Belykh T.V., Mayramyan A.M. Integration of formal dynamic features in the personality structure of students revealing different levels of communication activity. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 193–197.

#### MEANS OF ACADEMIC ADAPTATION AS PREDICTORS OF SELF-EFFICACY OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

© 2017

**M.V. Graur**, postgraduate student of Chair of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics  
*N.G. Chernyshevsky Saratov State University, Saratov (Russia)*

**Keywords:** school adaptation; academic adaptation; self-efficacy; adaptation mechanisms; psychological means of adaptation; predictors of student self-efficacy.

**Abstract:** A research of self-efficacy predictors has been done among school students of grades 5–9. Psychological means of academic adaptation, educational motives, and characteristics of decision-making in a situation of uncertainty have been chosen as predictors of self-efficacy. The concepts “academic adaptation”, “means of adaptation”, and “self-efficacy” are defined. The degree of scientific development of academic adaptation in Russian and foreign literature is determined. Theoretical and empirical researches in the field of pedagogical psychology are analyzed, which prove that certain personal variables contribute to the positive adaptation of schoolchildren. An attempt is made to link academic adaptation and self-efficacy. To study the predictors of self-efficacy by means of academic adaptation, appropriate diagnostic tools have been selected. As a method for studying the psychological means of academic adaptation, the author uses a specially developed questionnaire. The scientific paper presents the results of the empirical study, as well as the subsequent regression analysis of self-efficacy indicators and the preferred means of academic adaptation of middle school students. A detailed analysis of predictors of the self-efficacy level is presented with special emphasis on the psychological means of academic adaptation. The analysis is supplemented with a discussion of the results of empirical studies and conceptions of leading Russian and foreign scientists. It is determined that readiness for risk has the strongest prediction in relation to the level of self-efficacy among all psychological means of academic adaptation. In the conclusion, the author notes the existence of prediction of schoolchildren confidence degree in their ability to be productive in certain activities through psychological means described in the questionnaire.

## ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ САООТНОШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

© 2017

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

**Ключевые слова:** подросток; психологические особенности подростка; самоотношение; самосознание; самоуважение; самооценка; гендерные различия.

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности самоотношения современных подростков с учетом гендерных различий в аспекте самоуважения, аутосимпатии и самоуничижения. Осуществлен теоретический обзор работ отечественных и зарубежных авторов по заявленной проблеме. Представлены результаты психодиагностического этапа эмпирического исследования на выборке 126 респондентов. Выделены гендерные различия в самоотношении подростков на основе результатов статистического анализа (*t*-критерий). Статистически достоверные различия в структуре самоотношения мальчиков и девочек 15 лет наблюдаются по шкалам «Саморуководство» и «Самопривязанность», что свидетельствует о том, что 15-летние мальчики чаще девочек склонны оценивать себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, давлению окружающей среды. Мальчики чаще считают себя источниками собственной активности и развития, склонны в большей степени опираться на свои собственные мотивы, чем на мнение группы. Вместе с тем мальчики демонстрируют более высокую ригидность и нежелание меняться, девочки же более открыты личностным изменениям и саморазвитию.

Обсуждаются основные результаты исследования: наблюдается положительная возрастная динамика в стремлении самопознания и саморазвития у подростков; оценка собственной личности мальчиками и девочками становится более дифференцированной и адекватной. У подростков 15 лет повышается самооценочность и самопринятие за счет интереса к процессу творчества, формируется представление о том, что личность, характер и деятельность способны вызывать у окружающих уважение, симпатию, одобрение и понимание.

### ВВЕДЕНИЕ

Самоотношение личности является актуальной проблемой современной психологической науки. Несмотря на то, что предпосылки для формирования самоотношения закладываются в раннем детстве, подростковый возраст можно рассматривать как сензитивный для процесса становления самоотношения. Отношение подростка к себе имеет ключевое влияние на развитие гармоничной целостной личности, оказывает регулирующее воздействие на большинство аспектов поведения, межличностных отношений, способов адаптации и достижение собственных целей.

Понятие самоотношения неразрывно связано с самосознанием человека. Как только человек начинает осознавать себя отдельным субъектом бытия, он задается вопросом о том, кто же он такой и каково его место в этом мире. Происходит идентификация себя среди других, подобных, находят различия и сходства. Но помимо самого по себе познавательного процесса, так называемой когнитивной составляющей отношения к себе, возникают эмоциональные реакции на новое знание о себе, происходит чувственная оценка своего образа. Таким образом, отношение к себе – это процесс, складывающийся из знания о себе и чувств по отношению к этому знанию. Узнавание и оценивание происходит по различным параметрам и в различных ситуациях. Некоторые западные исследователи (С. Куперсмит, М. Розенберг, У. Джемс и др.) считают, что глобальное самоотношение складывается как система частных самооценок, при этом интеграция уровней в единую систему происходит с учетом их субъективной значимости [1, с. 4; 2, с. 134]. Таким образом, структура самоотношения сводится к структуре входящих в Я-концепцию аспектов «Я».

В рамках российских исследований самоотношения одной из самых разработанных считается концепция, предложенная В.В. Столиным, согласно которой основой самоотношения является процесс, в котором собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражавшим потребность в самореализации [3, с. 221]. Общие представления о самоотношении продолжают идеи А.Н. Леонтьева о личностном смысле как одной из основных «образующих сознания». Самосознание личности направлено на то основное, что составляет ее психологическую сущность, – на ее собственный личностный способ интеграции деятельностей, интеграции и иерархизации ее мотивов [4, с. 15].

Согласно результатам В.В. Столина [5, с. 27], в основе макроструктуры самоотношения как эмоционально-оценочной системы лежат три эмоциональных измерения: самоуважение, аутосимпатия и близость к себе (самоинтерес), которые за счет аддитивности этой структуры интегрируются в общее чувство положительного или отрицательного отношения личности к себе.

В работах И.И. Чесноковой самоотношение предстает как вид эмоциональных переживаний, в которых отражается отношение личности к себе, центральное звено ее внутреннего психического мира [6, с. 61].

Н.И. Сарджвеладзе, определяя самоотношение как «отношение субъекта потребности к ситуации ее удовлетворения, которое направлено на самого себя» [7, с. 37–46], выделяет трехкомпонентное строение самоотношения, которое включает в себя когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты (что я знаю о себе, что я чувствую в отношении себя и что я делаю в отношении себя).

С.Р. Пантилеев выделяет в структуре самооотношения две основные подсистемы: систему самооенок и систему эмоционально-ценностных отношений [8, с. 13]. Рассматривая более конкретно структуру самооотношения, С.Р. Пантилеев выделяет подструктуру каждого из этих аспектов самооотношения. Самоуважение включает в себя самоуверенность, саморуководство, отраженное самооотношение, а также социальную желательность «Я». Аутосимпатия включает такие аспекты, как самопринятие, самооценность и самопривязанность. Третья подсистема, самоуничижение, включает в себя внутреннюю конфликтность и самообвинение. Данные аспекты объединяет наличие негативного эмоционального тона самооотношения [3, с. 222]. Выраженность данных подсистем может быть различной и не всегда имеет общую направленность (позитивную или негативную).

Формирование отношения к себе запускается в раннем детстве, когда ребенок начинает отделять себя от других, осознает самостоятельность своего «Я». Начинается процесс самопознания и узнавания себя. Самыми первыми ориентирами в этом выступают родители (или воспитывающие взрослые) [9, с. 74]. Они являются теми зеркалами, в которых ребенок ищет свое отражение. В условиях любви, принятия и понимания он оценивает себя как субъекта, достойного любви, а значит, «хорошего». И, напротив, в ситуации невнимания, недостатка родительской любви и заботы ребенок решает, что это он сам недостаточно хорош для того, чтобы его любили и о нем заботились.

К 6–7 годам у ребенка появляется произвольность поведения, он начинает координировать свои действия посредством отношения к себе и своим возможностям. Наряду с родительской оценкой становится значимым отношение учителей и оценка учебной деятельности, которая в этом возрасте сменяет ведущую игровую [10, с. 138].

Наиболее важным для формирования самооотношения является подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и др.) [5, с. 98; 11, с. 181–240; 12, с. 478; 13, с. 344]. Л.И. Божович характеризует подростковый возраст как период, в который у детей возникает интерес к своей собственной личности, к выявлению своих возможностей и их оценке [14, с. 158–173]. Собственные внутренние требования и собственная оценка себя становятся важными наравне с требованиями окружающих. Так как представление подростков о себе еще недостаточно сложилось, и они колеблются в самооценке, то они очень остро переживают и воспринимают мнение о себе других людей и все нюансы их отношения. Также остро воспринимаются и переживаются подростком успехи и неудачи собственной деятельности (не умея разобраться в причинах успеха и неуспеха, подростки склонны связывать это со своими личными качествами) [15, с. 87]. Амбивалентность, свойственная переживаниям подростка, объясняется возрастными особенностями формирования самосознания, создающими неустойчивость его отношения к окружающему миру и к нему самому [16, с. 2976].

Большинству исследователей сходится во мнении, что наличие положительной оценки самого себя в подростковом возрасте создает фон эмоционального благополучия и является необходимым условием для нормального формирования личности. И, напротив, негативное самооотношение в подростковом возрасте может

приводить к выбору ими асоциального поведения и социальной дезадаптации [17, с. 35].

О важности специально организованной психологом деятельности в этот период говорит тот факт, что именно подростковый период является сензитивным для формирования самооотношения [18, с. 15]. Так, Р. Бернс подчеркивает, что именно в этот период самооотношение наименее структурировано и наиболее динамично. Важным является то, что ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, являются наиболее устойчивыми на протяжении всей жизни человека [19, с. 45].

В исследованиях А.Г. Фаустовой отражено, что на формирование самооотношения в подростковом возрасте наибольшее влияние оказывает мнение референтной группы и накопление эмоционального опыта. Именно в это время происходит кризис самооотношения в виде переживания негативного эмоционально-ценностного отношения и заниженной самооценки [20, с. 23].

Таким образом, в ходе анализа накопленного теоретического материала нами установлено, что самооотношение, как центральное звено внутреннего психического мира, представляет собой динамическую систему, включающую ряд компонентов, взаимодействующих друг с другом, активное становление которых приходится именно на подростковый возраст. Часто сформированное именно в указанном возрасте, самооотношение сопровождает человека на протяжении всей его жизни.

Была выдвинута гипотеза о том, что самооотношение современных подростков развивается в этом возрастном периоде, соответственно, имеет несформированный вид; кроме того, отношение к себе мальчиков и девочек имеет различия, также имеются различия в самооотношении 14-летних и 15-летних подростков.

Цель статьи – исследование гендерных различий самооотношения 14-летних и 15-летних подростков.

## МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

Для проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методы:

1. Методика исследования самооотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [21, с. 217–220]. Методика позволяет оценить структуру самооотношения личности с учетом выраженности его отдельных компонентов: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самооотношения (зеркальное «Я»), самооценности, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

2. Метод статистического анализа результатов исследования с использованием *t*-критерия для независимых выборок (для оценки различий в самооотношении девочек и мальчиков, а также оценки различий самооотношения у групп подростков различных возрастов).

3. Метод кластерного анализа (методом *k*-средних), где в качестве метрики использовалось евклидово расстояние. Число было выбрано на основании предварительно проведенного анализа.

База исследования – МБОУ «Лицей № 60» г. Тольятти. В исследовании приняли участие 126 подростков в возрасте от 14 до 15 лет, по 63 респондента девочек и мальчиков. Исследование проводилось в марте 2017 года.

## ПОЛУЧЕННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ АНАЛИЗ

В таблице 1 представлены характеристики самооотношения подростков. В результате обработки полученных

данных путем вычисления среднего можем сказать, что все показатели самооотношения, во-первых, достаточно равномерно распределены, а во-вторых, характеризуются средней степенью выраженности: все стелы 14-летних подростков расположились в промежутке от 5,2 до 6,4, 15-летних подростков – в зоне от 5,2 до 6,7. Полученные данные могут свидетельствовать о незавершенности процесса формирования самооотношения в этом возрасте, ситуативности самооценки.

**Таблица 1.** Средние значения показателей самооотношения 14-летних и 15-летних подростков

Шкалы	14 лет	15 лет
Открытость	6,1	5,6*
Самоуверенность	5,5	5,2**
Саморуководство	6,0	5,8
Зеркальное «Я»	5,3	5,2
Самоценность	6,7	6,4
Самопринятие	5,8	5,7
Самопривязанность	5,9	5,8
Конфликтность	5,2	5,3
Самообвинение	5,4	5,5

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,1$ .

Несмотря на то, что все показатели самооотношения в выборке являются средними, нельзя однозначно говорить о благополучии респондентов, так как индивидуальные показатели самооотношения, при которых человек будет ощущать себя достаточно уверенно и хорошо, могут отличаться от среднестатистических. Так, многие подростки, имеющие средние показатели по всем шкалам, тем не менее давали комментарии после прохождения тестов, описывая себя в следующих выражениях: «у меня очень низкая самооценка», «ненавижу себя», «я хуже всех», «кому я вообще могу быть интересен».

Рассмотрим гендерные различия самооотношения подростков (рис. 1). В структуре самооотношения 14-летних подростков не выявлено статистически зна-

чимых различий между отношением к себе девочек и мальчиков. Различие на уровне статистической тенденции наблюдается только по шкале самооценности ( $t=1,677$  при  $p=0,09$ ). Девочки в большей степени осознают ценность собственного «Я», высоко оценивая свою уникальность и богатство внутреннего мира.

Статистически достоверные различия в структуре самооотношения мальчиков и девочек 15 лет (рис. 2) можно наблюдать по шкале «Саморуководство» ( $t=-2,063$  при  $p=0,043$ ). Различия на уровне статистической тенденции прослеживается по шкале «Самопривязанность» ( $t=-1,820$  при  $p=0,073$ ). Данные различия свидетельствуют о том, что 15-летние мальчики в большей степени, чем девочки, склонны оценивать себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, давлению окружающей среды. Мальчики чаще считают себя источниками собственной активности и развития, склонны в большей степени опираться на свои собственные мотивы, чем на мнение группы. При этом мальчики демонстрируют более высокую ригидность и нежелание меняться. Можно сказать, что девочки более открыты личностным изменениям и саморазвитию.

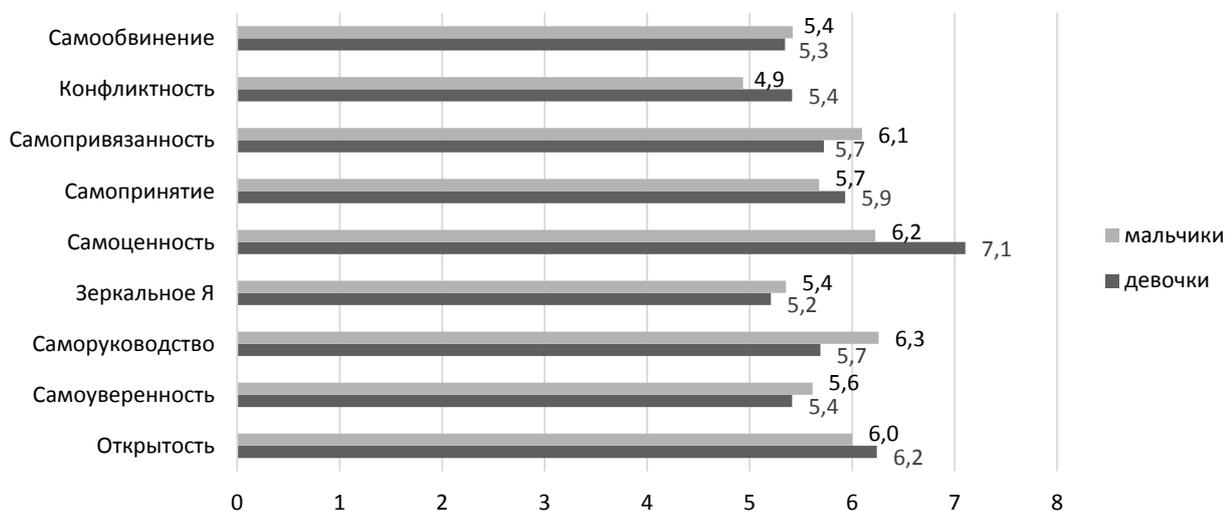
Среди девяти шкал, по которым были проведены измерения, путем факторного анализа можно выделить три независимых фактора самооотношения:

1) самоуважение: выражает оценку собственного «Я» по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению; включает саморуководство, самоуверенность, отраженное самооотношение, зеркальное «Я»;

2) аутосимпатия: в наиболее чистом виде отражает эмоциональное отношение испытуемого к своему «Я»; включает самопривязанность, самоценность и самопринятие;

3) внутренняя неустойчивость (включающая внутреннюю конфликтность и самообвинение): фактор связан с негативным самооотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

При оценке сочетания данных независимых факторов самооотношения был проведен кластерный анализ



**Рис. 1.** Характеристики самооотношения 14-летних мальчиков и девочек

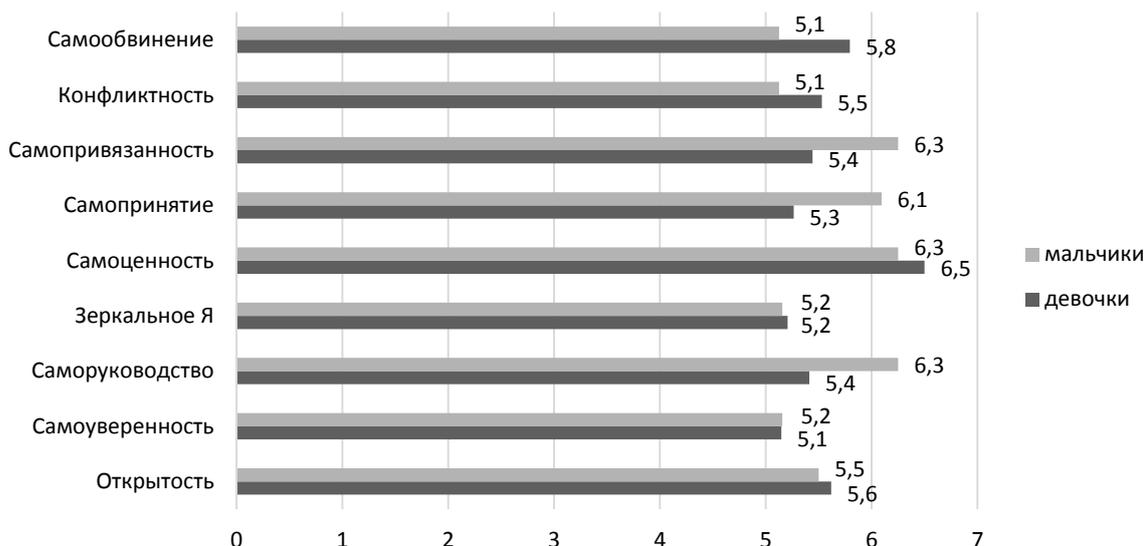


Рис. 2. Характеристики самооотношения 15-летних мальчиков и девочек

методом *k*-средних. В результате были сформированы пять кластеров, имеющие следующие характеристики (таблица 2, рис. 3).

Таблица 2. Характеристики кластеров

Кластер	Число наблюдений в каждом кластере		Процент от общей выборки
	1	20	
Кластер	2	22	16 %
	3	68	54 %
	4	7	6 %
	5	9	7 %
	Валидные	126	100 %

Первый кластер: 16 % подростков имеют среднюю выраженность показателей самоуважения и аутосимпатии при повышенной внутренней неустойчивости. Данное сочетание может рассматриваться как довольно типичное для подросткового возраста. Второй кластер: 17 % подростков характеризуются низкой внутренней неустойчивостью при имеющемся высоком уровне ауто-симпатии и среднем уровне самоуважения. По нашему мнению, такое сочетание факторов является наиболее благоприятным для личности, так как обладает положительной эмоциональной окраской отношения к себе и имеет характеристики стабильности, низкой внутренней конфликтности. Данные условия создают предпосылки для наиболее полной реализации потенциала личности подростка.

Третий кластер представлен абсолютным большинством: 54 % подростков относятся к статистической норме (все три показателя имеют среднюю степень выраженности). Четвертый кластер: 6 % респондентов могут быть отнесены к группе риска, так как характеризуются

Третий кластер представлен абсолютным большинством: 54 % подростков относятся к статистической норме (все три показателя имеют среднюю степень выраженности).

Четвертый кластер: 6 % респондентов могут быть отнесены к группе риска, так как характеризуются

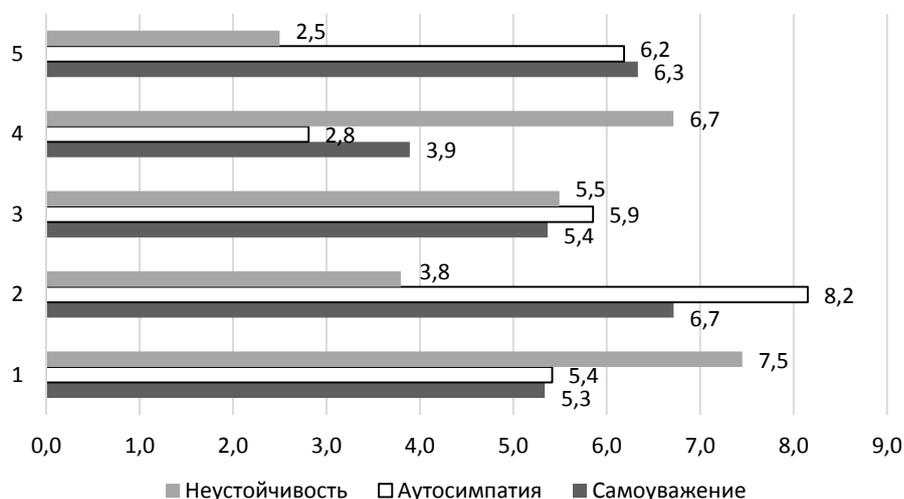


Рис. 3. Результаты кластерного анализа

высокой внутренней неустойчивостью при сниженных показателях аутосимпатии и самоуважения. Данное сочетание факторов может свидетельствовать о состоянии дезадаптации и потребности ребенка в психологической помощи. Также в этой группе возможны проявления девиантного поведения.

Пятый кластер: 5 % подростков демонстрируют поверхностное самодовольство (уровень внутренней неустойчивости ниже среднего при высоких и средних показателях самоуважения и аутосимпатии). Данные проявления скорее нетипичны для подросткового возраста, так как показатели внутренней конфликтности и самообвинения естественным образом повышаются в период проживания возрастных кризисов.

Подводя итоги, можно сказать, что у большинства подростков преобладает средняя выраженность всех характеристик самооотношения. Это еще раз подтверждает тот факт, что самооотношение в подростковом возрасте динамично и ситуативно, оно пластично и поддается коррекции.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Таким образом, в процессе анализа результатов исследования гендерных различий самооотношения нами установлены статистически значимые различия по шкалам самооотношения и у 14-летних, и у 15-летних мальчиков и девочек. Так, у 14-летних подростков различия наблюдаются по шкале самооценности: девочки в большей степени осознают ценность собственного «Я», высоко оценивая свою уникальность и богатство внутреннего мира.

Статистически достоверные различия в структуре самооотношения мальчиков и девочек 15 лет наблюдаются по шкалам «Саморуководство» и «Самопривязанность». Данные различия свидетельствуют о том, что 15-летние мальчики в большей степени, чем девочки, склонны оценивать себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, давлению окружающей среды. Мальчики чаще считают себя более активными и влияющими на собственное развитие, склонными в большей степени опираться на свои собственные мотивы, чем на мнение группы. При этом мальчики демонстрируют более высокую ригидность и нежелание меняться. Можно сказать, что девочки более открыты личностным изменениям и саморазвитию.

Данные эмпирического исследования показали, что самооотношение современных подростков – динамическая система, в этом возрасте имеющая признаки неустойчивости, что свидетельствует о несформированности самосознания, неустойчивой самооценке. Наиболее значимые различия в структуре самооотношения мальчиков и девочек можно наблюдать по шкалам «Саморуководство», «Самоценность» и «Самопривязанность». Кроме того, самооотношение 14-летних и 15-летних подростков имеет свои особенности, выраженные в иерархии компонентов самооотношения у каждой возрастной группы.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами разработана и проходит апробацию программа оптимизации самооотношения подростков методами арт-терапии. Уже на этом этапе отмечаются качественные положительные изменения самооотношения подростков.

Следующим этапом работы осуществляется оценка эффективности данной программы с учетом полученных результатов, подробное ее описание, а также разработка рекомендаций для педагогов и психологов.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mruk C.J. Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice. New York: Springer, 2013. 304 p.
2. Boyle G.J., Saklofske D.H., Matthews G. Measures of personality and social psychological constructs. London: Academic Press, 2015. 824 p.
3. Пантлеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания. Самара: БАХРАХ-М, 2000. С. 208–242.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 288 с.
6. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 142 с.
7. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 206 с.
8. Пантлеев С.Р. Самосознание как эмоционально-оценочная система. М.: МГУ, 1991. 110 с.
9. Чевачина А.В., Бабина Т.С. Влияние материнского стиля воспитания на развитие самооотношения у младших подростков // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 662–670.
10. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми // Психологические проблемы социализации современных подростков и юношей. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 137–146.
11. Кон И.С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 336 с.
12. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. М.: Академия, 2015. 656 с.
13. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности. М.: МОДЭК, 2009. 599 с.
14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 399 с.
15. Андреева И.Г. Исследование особенностей самооотношения подростков // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 2. С. 87–93.
16. Черепкова Н.В., Кузнецова М.Ю. Формирование самооотношения в подростковом возрасте // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 3. С. 2976–2980.
17. Ундуск Е.Н. Негативное самооотношение и переживание проблем асоциальных подростков // Здоровое охранение, образование и безопасность. 2016. № 1. С. 35–39.
18. Чернобродов Е.Р., Дутчина О.Б., Ситникова Е.В., Кулеш Е.В., Кулеш Ж.В., Колесникова Г.Ю. Психология личности: самосознание, самооотношение, самоопределение. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. 176 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 424 с.
20. Фаустова А.Г. Теоретико-методологические основания исследований динамики самооотношения в клинической психологии // Личность в меняющемся

- мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. № 4. С. 25–33.
21. Романова Е.С. Психодиагностика. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
- REFERENCES**
1. Mruk C.J. Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice. New York, Springer Publ., 2013. 304 p.
  2. Boyle G.J., Saklofske D.H., Matthews G. Measures of personality and social psychological constructs. London, Academic Press Publ., 2015. 824 p.
  3. Pantileev S.R. Self-attitude. *Psikhologiya samosoznaniya*. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2000, pp. 208–242.
  4. Leontev D.A. *Ocherk psikhologii lichnosti* [Essay on the psychology of personality]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 43 p.
  5. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [The self-consciousness of the person]. Moscow, MGU Publ., 1983. 288 p.
  6. Chesnokova I.I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [Problem of self-cognition in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 142 p.
  7. Sardzhveladze N.I. *Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy* [The personality and its interaction with social environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989. 206 p.
  8. Pantileev S.R. *Samosoznanie kak emotsionalno-otsennochnaya sistema* [Self-attitude as an emotionally-assessment system]. Moscow, MGU Publ., 1991. 110 p.
  9. Chevachina A.V., Babina T.S. Influence of mothering type of upbringing on the development of junior teenagers' self-relation. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 3, pp. 662–670.
  10. Savonko E.I. Age peculiarities of correlation of orientation toward self-esteem and other people estimation. *Psikhologicheskie problemy sotsializatsii sovremennykh podrostkov i yunoshey*. Moscow, ANO PEB Publ., 2008, pp. 137–146.
  11. Kon I.S. *V poiskakh sebya. Lichnost i ee samosoznanie* [In search of the self: Personality and its identity]. Moscow, Politizdat Publ., 1984. 336 p.
  12. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: Fenomenologiya razvitiya* [Developmental psychology: Phenomenology of development]. Moscow, Akademiya Publ., 2015. 656 p.
  13. Feldshteyn D.I. *Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti* [Psychology of development of a person as a personality]. Moscow, MODEK Publ., 2009. 599 p.
  14. Bozhovich L.I. *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 399 p.
  15. Andreeva I.G. Research of features of the teenagers' self-relation. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus*, 2016, vol. 15, no. 2, pp. 87–93.
  16. Cherepkova N.V., Kuznetsova M.Yu. Self-relation formation at teenage age. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, vol. 3, pp. 2976–2980.
  17. Undusk E.N. Negative self-attitude and experiencing the problems of asocial teenagers. *Zdravookhranenie, obrazovanie i bezopasnost*, 2016, no. 1, pp. 35–39.
  18. Chernobrodov E.R., Dutchina O.B., Sitnikova E.V., Kulesh E.V., Kulesh Zh.V., Kolesnikova G.Yu. *Psikhologiya lichnosti: samosoznanie, samooshchenie, samoopredelenie* [Personality psychology: self-awareness, self-attitude, self-identity]. Khabarovsk, Tikhookeanskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2016. 176 p.
  19. Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitani* [Development of I-concept and teaching]. Moscow, Progress Publ., 1986. 424 p.
  20. Faustova A.G. Theoretical and methodological basis of studying dynamics of self-esteem in clinical psychology. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorove, adaptatsiya, razvitie*, 2015, no. 4, pp. 25–33.
  21. Romanova E.S. *Psikhodiagnostika* [Psychodiagnostics]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 400 p.

#### GENDER DIFFERENCES OF SELF-ATTITUDE OF TODAY'S ADOLESCENTS

© 2017

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

*N.A. Vorobyeva*, graduate student of Chair “Theoretical and applied psychology”

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

**Keywords:** adolescent; psychological features of an adolescent; self-attitude; self-consciousness; self-respect; self-esteem; gender differences.

**Abstract:** The paper considers the peculiarities of self-attitude of today's adolescents taking into account gender differences in the context of self-respect, self-regard, and self-effacement. The authors carried out the theoretical review of Russian and foreign scientific resources on the issue. The paper presents the results of the psychodiagnostic empirical study conducted in the selected group of 126 respondents. On the basis of statistical analysis results (t-criterion), gender differences of the adolescents' self-attitude are defined. The statistically significant differences in the structure of 15-year-old boys' and girls' self-attitude are observed according to the “Self-guidance” and “Self-attachment” scales proving that 15-year-old boys tend to evaluate themselves resistant to external circumstances and pressure of environment more often than girls. Boys consider themselves as a source of their own activity and development more often; tend to rely on their own motives rather than to use the opinion of a group. At the same time, the boys demonstrate higher rigidity and unwillingness to change, when the girls are more open to personal changes and self-development. The authors discuss the main results of the study: positive developmental dynamics can be observed among adolescents in their striving for self-understanding and self-development; the evaluation of own personality by the boys and girls becomes more differentiated and adequate. 15-year-old adolescents demonstrate higher self-acceptance and self-worth due to their interest in the process of creation. Adolescents believe that personality, character, and activities can be respected, approved, sympathized and understood by other people.

## ИССЛЕДОВАНИЕ САМООЦЕНОК ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПЕРИОД ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ СЕССИИ

© 2017

**В.И. Долгова**, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, декан факультета психологии  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск (Россия)

**Ключевые слова:** самооценка; эмоциональный интеллект; эмоциональное состояние; тревожность; фрустрация; ригидность; агрессия; сессия; студент.

**Аннотация:** Актуальность исследования эмоционального состояния студентов в период экзаменационной сессии обусловлена особенностями психического напряжения, превышение пороговой величины которого оказывает деструктивное влияние на психику, обуславливает беспокойство, утомляемость, повышенную чувствительность и раздражительность, внутреннюю неудовлетворенность и негативные самооценки. Установление взаимосвязи самооценок эмоциональных состояний студентов в период экзаменационной сессии с их эмоциональным интеллектом стало целью нашего исследования. Основные действия по достижению цели состояли в проведении констатирующего эксперимента на выборке студентов колледжа. Использовали тесты Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта», Г.Ю. Айзенка «Самооценка психических состояний», тест «Методика самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, метод ранговой корреляции Спирмена. По тесту «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла проявились в основном низкие самооценки по всем пяти шкалам эмоционального интеллекта: управления своими эмоциями, распознавания эмоций, эмпатии, эмоциональной осведомленности и самомотивации. Параллельно по тесту «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка получено наибольшее число средних и высоких значений по шкалам агрессивность, ригидность, фрустрация и тревожность. Данные, собранные по тесту «Методика самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, свидетельствуют о преимущественно средних и низких значениях шкал «спокойности/тревожности», «чувства уверенности в себе», «энергичности/усталости», «приподнятости/подавленности». Выводы, сделанные на основании этих методик, соотносятся с тем, что более половины студентов поставили себе средние оценки по шкале «сумма эмоциональных состояний». Этим студентам характерна раздражительность, тревожность, ригидность в ситуации экзамена. Выявленные с помощью метода ранговой корреляции Спирмена корреляционные связи также подтверждают влияние эмоционального интеллекта на самооценку студентами колледжа собственных эмоциональных состояний в период экзаменационной сессии.

### ВВЕДЕНИЕ

На всем протяжении изучения эмоциональных состояний именно они определяли внутреннюю и внешнюю жизнь людей. Сейчас наблюдается спад интереса к таким исследованиям, потому что сложность и многокомпонентность состояний не всегда позволяет разделить их и именно это затрудняет создание и развитие общепсихологических теорий [1–3].

Впервые феномен эмоционального интеллекта и одну из самых популярных его моделей как совокупности способностей обосновали П. Сэловей и Дж. Мэйер [4]. Это компетентность в сфере восприятия и понимания интеллектуальных процессов управления эмоционально выраженными личностными проявлениями. Дальнейшее развитие теоретических подходов к определению эмоционального интеллекта [5; 6] и выводы об основных последствиях его развития [7], о взаимосвязи эмоционального интеллекта и эмоционального творчества [8] с учетом психологических и психофизиологических особенностей эмоционального интеллекта в юношеском возрасте [9] позволяют нам сегодня понимать под этим определением проявление сложного интегративного образования, которое включает когнитивные, поведенческие, и собственно эмоциональные качества, способствующие осознанию, пониманию и регуляции эмоциональных паттернов межличностного взаимодействия и личностного развития и самого себя, и окружения.

Психические проявления тревоги и фрустраций, ригидности и агрессивности, развиваются под действием

стрессогенных факторов [10–13]. Состояния тревожности связаны с переживанием эмоциональных дискомфортных ощущений, связанных с ожиданиями неблагоприятных последствий и стрессогенных ситуаций. Фрустрации выражаются в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми затруднениями в процессе достижения поставленных целей. Ригидность обозначает специфику в организации индивидуального восприятия – недостаток гибкости, зависимость от сформированных в прошлом образов. Агрессивность характеризует любую форму поведения, которое нацелено на оскорбление и вред другому.

Цель исследования состоит в установлении взаимосвязи самооценок эмоциональных состояний студентов в период экзаменационной сессии с их эмоциональным интеллектом.

Объектом исследования являются эмоциональные состояния и эмоциональный интеллект студентов, а предметом исследования – самооценки эмоциональных состояний студентов с различным уровнем эмоционального интеллекта в период экзаменационной сессии.

Гипотеза – в период экзаменационной сессии эмоциональные состояния студентов взаимосвязаны с уровнем их эмоционального интеллекта.

### МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

База проведения исследований – Челябинский Государственный Педагогический Колледж № 1. Выборка

состоит из 38 студентов, обучающихся по специальности учитель музыки, средний возраст – 17 лет.

Использованы три методики – тест Г.Ю. Айзенка «Самооценка психических состояний» [14]; тест Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» [15] и «Методика самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса [16].

Тест Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» выявляет совокупность способностей понимания межличностных отношений, репрезентуемых эмоциональными проявлениями и управления ими. Тест оперирует пятью шкалами: эмоциональной осведомленностью, управлением своих эмоций, самомотивацией, эмпатией, распознаванием эмоционального состояния окружающих. Тест Айзенка «Самооценка психических состояний» изучает такие состояния, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. «Мето-

дика самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса включает четыре шкалы: «Спокойствие/тревожность», «Энергичность/усталость», «Приподнятость/подавленность», «Чувство уверенности в себе/чувство беспомощности».

Метод ранговой корреляции Спирмена показывает, каковы теснота (сила) и направленность корреляционных связей исследуемых самооенок, чем ближе модуль коэффициента корреляции к единице, тем более сильной является связь между измеряемыми величинами [17].

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Результаты исследования эмоционального интеллекта студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла показаны на рисунке 1.



**Рис. 1.** Результаты исследования эмоционального интеллекта студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла

Как видно по рисунку 1, высокие значения по шкале «эмоциональная осведомленность» имеют 15,8 % (6 чел.); по шкалам «управление своими эмоциями», «самомотивация», «распознавание эмоций» – 10,5 % (4 чел.); по шкале «эмпатия» – 5,3 % (2 чел.). Только у этого небольшого числа студентов наблюдается проявление личностных характеристик, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими, распознавать чувства в каждой конкретной ситуации и т. д. Вместе с тем, высокого значения «суммы эмоционального интеллекта» не получил ни один студент из нашей выборки.

Средние значения самомотивации выявлены у 47,4 % (9 чел.); эмпатии у 42,1 % (16 чел.); эмоциональной осведомленности у 31,6 % (12 чел.); распознавания эмоций у 21 % (8 чел.). В то же время средние значения суммы эмоционального интеллекта выявлены только у 6 человек (15,8 %).

Низкие значения управления своими эмоциями у 89,5 % (34 чел.); распознавания эмоций у 68,4 %

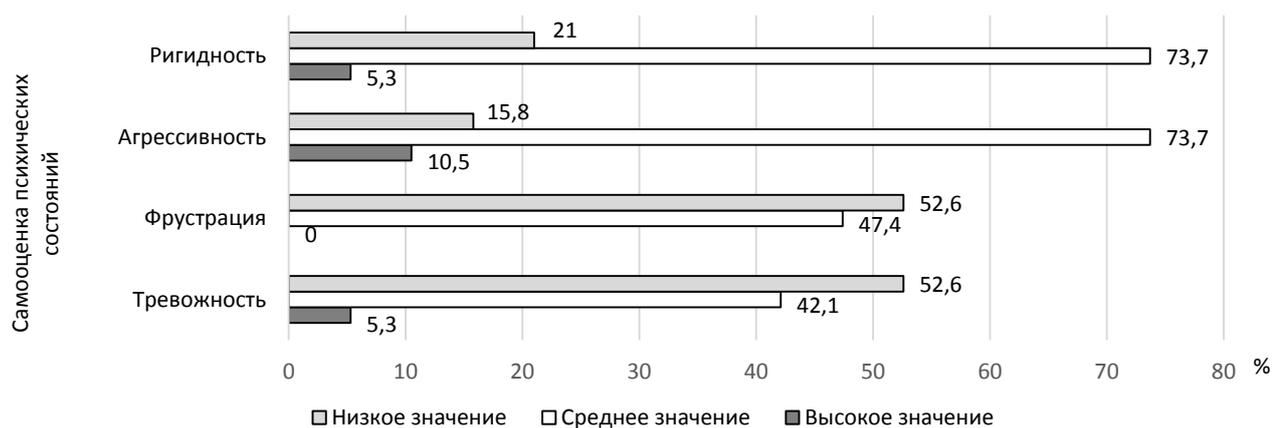
(26 чел.); эмпатии и эмоциональной осведомленности у 52,6 % (20 чел.); самомотивации у 42,1 % (16 чел.).

Низкое значение суммы эмоционального интеллекта у 84,2 % студентов нашей выборки согласуется с тем, что почти по всем его показателям получены низкие самооценки.

Результаты исследований самооценки психических состояний студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка представлены на рисунке 2.

Как показано на рисунке 2, наибольшее количество студентов имеют средние значения по представленным шкалам. Причем, более всего на среднем уровне проявляются агрессивность и ригидность 73,7 % (28 чел.); средний же уровень фрустрации выявлен у 47,4 % (18 чел.); тревожности – у 42,1 % (16 чел.).

Низкие значения тревожности и фрустрации выявлены у 52,6 % (22 чел.); агрессивности у 15,8 % (6 чел.); ригидности у 21 % (8 чел.). Студенты с низким уровнем тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности



**Рис. 2.** Результаты исследования самооценки психических состояний студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка

испытывают уверенность в себе, в своих знаниях, остаются спокойными в стрессовых ситуациях.

Выявлены высокие значения агрессивности у 10,5 % (4 чел.); тревожности и ригидности у двух человек (5,3 %); высокие значения фрустрации не проявились ни у кого, именно эти студенты раздражительны, постоянно ощущают тревожность и невозможность быстро «перестроиться» в ситуации экзамена.

Низкие значения шкал «спокойности/тревожности» и «чувство уверенности в себе» имеют по 47,4 % (18 студентов); энергичность/усталость и приподнятость/подавленность – по 36,8 % (по 14 студентов). Эти четыре студента (10,5 %) считают себя слабохарактерными, нерешительными, подавленными, у них выявилось эмоциональное истощение. Низкое значение суммы эмоционального интеллекта и здесь сказалось на особенностях самооценки студентами своих эмоциональных состояний.

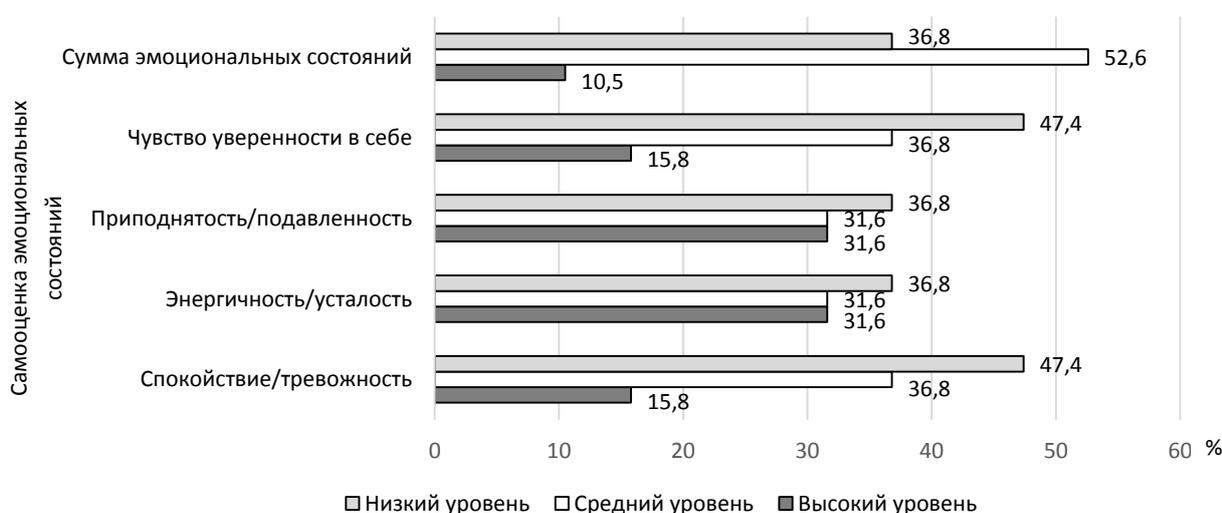
Результаты исследования самооценок эмоциональных состояний студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Методика самооценки

эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса представлены на рисунке 3.

По рисунку 3 видно, что высокие значения шкал «спокойности/тревожности» имеют 15,8 % (6 студентов); «энергичности-усталости» – 21% (8 чел.); «приподнятости-подавленности» 31,6 % (12 чел.); «чувство уверенности в себе» 15,8 % (6 чел.). Высокие значения суммы эмоциональных состояний и вместе с этим эмоциональный подъем имеют всего четыре студента (10,5 %), они поставили высокие оценки своей выдержанности, уравновешенности, инициативности, активности.

Средние значения шкал «спокойности/тревожности» и «чувства уверенности в себе» по 36,8 % (14 чел.); «энергичности/усталости» и «приподнятости/подавленности» по 31,6 % (12 чел.); суммы эмоциональных состояний 52,6 % (20 чел.) показывают, что самооценки этих студентов не отличаются преобладанием какого-либо одного полюса.

Низкие значения шкал «спокойности/тревожности» и «чувство уверенности в себе» имеют по 47,4 %



**Рис. 3.** Результаты исследования самооценок эмоциональных состояний студентов в период проведения экзаменационной сессии по тесту «Методика самооценки эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса

(18 студентов); энергичность/усталость и приподнятость/подавленность – по 36,8 % (14 чел.). Эти студенты считают себя несмелыми, нерешительными, чувствующими эмоциональное истощение. Низкое значение суммы эмоционального интеллекта здесь также сказало на особенностях самооенок студентами колледжа своих эмоциональных состояний во время экзаменационной сессии.

Далее с помощью критерия Спирмена определили тесноту и направление корреляционной связи между двумя исследуемыми признаками.

$H_0$ : корреляция между показателями самооенок эмоциональных состояний и уровнем эмоционального интеллекта отличается от 0 (коэффициент не равен 0, тогда связь есть.).

$H_1$ : корреляция между показателями самооенок эмоциональных состояний и уровнем эмоционального интеллекта не отличается от 0 (коэффициент корреляции Спирмена равняется 0 – это значит, что связи не будет).

Значение коэффициента корреляции Спирмена вычислили по формуле:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{N(N^2 - 1)},$$

где  $\sum d^2$  – сумма квадратов разностей между рангами;  $N$  – количество испытуемых.

Критические значения ( $r_{кр}$ ) коэффициента корреляции рангов Спирмена (по таблице для  $N=38$ ): для  $p \leq 0,05$   $r_{кр}=0,32$ ; Для  $p \leq 0,01$   $r_{кр}=0,41$ .

Ответ: принимается  $H_0$ , так как  $r_{эмп}=0,82$ ;  $r_{кр} < r_{эмп}$  находится в зоне значимых различий, поэтому существует корреляция между показателями самооенок эмоциональных состояний и уровнем эмоционального интеллекта.

Полученные выводы соотносятся с результатами отечественных и зарубежных исследований, проведенных на других выборках. Так, подтверждается роль эмоционального интеллекта в оценке собственных эмоциональных состояний [18; 19]. Эмоциональный интеллект связан с эмоциональной осведомленностью, то есть с осознанием и пониманием своего эмоционального состояния, с пополнением словарного запаса в этой области. Студенты с высокой эмоциональной осведомленностью более уверенно оценивают свои эмоциональные состояния [20; 21]. Эмоциональный интеллект студентов влияет на характер управления своим эмоциональным состоянием – на эмоциональную отходчивость, эмоциональную гибкость, волевые усилия и терпимость [22–24]. От уровня эмоционального интеллекта зависит успех самомотивации и коррекции собственного поведения, эмпатии и готовности помочь другому человеку конструктивно пережить отрицательные эмоции. Это совпадает с раскрытыми ранее конкретными закономерностями исследуемого влияния, имеющего в целом позитивный характер.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

По тесту «Диагностика эмоционального интеллекта» Н. Холла получилось, что только у небольшого числа студентов колледжа наблюдается проявление лично-

стных характеристик, позволяющих распознавать свои эмоции, управлять ими в конкретной ситуации экзамена.

В абсолютном большинстве, в разы превосходящем благополучные показатели, выставлены низкие самооенки по всем пяти шкалам эмоционального интеллекта: управления своими эмоциями, распознавания эмоций, эмпатии, эмоциональной осведомленности и самомотивации.

По тесту «Самооценка психических состояний» Г.Ю. Айзенка получилось, что и наибольшее количество студентов имеют или средние значения агрессивности, ригидности, фрустрации и тревожности, или же их высокие значения.

Полученные по тесту «Методика самооенок эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса средние и низкие значения шкал «спокойности/тревожности», «чувства уверенности в себе», «энергичности/усталости», «приподнятости/подавленности» соответствуют и среднему значению суммы эмоциональных состояний (52,6 %).

Выявленные с помощью метода ранговой корреляции Спирмена теснота и направление корреляционной связи между исследуемыми признаками ( $r_{эмп}=0,82$ ) также подтверждают гипотетическое предположение о роли эмоционального интеллекта в процессе оценивания студентами колледжа собственных эмоциональных состояний в период экзаменационной сессии.

Определено, что низкое значение суммы эмоционального интеллекта сказывается на особенностях самооенок студентами своих эмоциональных состояний и, чем выше эмоциональный интеллект, тем легче они определяют свои состояния и быстрее меняют свою модель поведения.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Dudina M.N., Dolgova V.I. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions // *Man in India*. 2016. Vol. 96. № 10. P. 3503–3511.
2. Dudina M.N., Dolgova V.I. New educational paradigm: existentialism is a humanism // *Man in India*. 2016. Vol. 96. № 10. P. 4043–4050.
3. Côté S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance // *Administrative Science Quarterly*. 2006. Vol. 51. № 1. P. 1–28.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197–215.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. 478 с.
6. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
7. Диомидова Н.Ю. Теоретические подходы к определению эмоционального интеллекта // *Научный огляд*. 2015. № 4. С. 175–185.
8. Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. Emotional intelligence and emotional creativity // *Journal of Personality*. 2007. Vol. 75. № 2. P. 199–235.
9. Изотова Е.И., Максимова Е.Б. Психологические и психофизиологические аспекты исследования эмоционального интеллекта в подростковом и юношеском возрастах // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2016. Т. 9. № 46. С. 7.

10. Dahlin M., Joneborg N., Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study // *Medical Education*. 2005. Vol. 39. № 6. P. 594–604.
11. Dimitriev D.A., Saperova E.V., Karpenko Yu.D., Dimitriev A.D. Regression to mean: modification of examination stress data // *Acta Physiologica*. 2011. Vol. 202. № S685. P. 83.
12. Dolgova V.I., Mamylyna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions // *Man in India*. 2016. Vol. 96. № 10. P. 3485–3491.
13. Korniyenko Y.A. The problem mastering in high anxiety situations // *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: педагогіка та психологія*. 2015. № 1. P. 147–153.
14. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009. 544 с.
16. Сонин В.А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб.: Речь, 2004. 408 с.
17. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003. 350 с.
18. Brackett M.A., Mayer J.D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29. № 9. P. 1147–1158.
19. Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. Vol. 91. № 4. P. 780–795.
20. Романова Н.Н. Особенности развития рефлексии эмоциональных состояний у будущих педагогов по физической культуре // *Теория и практика физической культуры*. 2015. № 5. С. 35–37.
21. Dolgova V.I. Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs // *Advances in Gerontology*. 2014. Vol. 4. № 4. P. 278–282.
22. Kerr R., Garvin J., Heaton N., Boyle E. Emotional intelligence and leadership effectiveness // *Leadership and Organization Development Journal*. 2006. Vol. 27. № 4. P. 265–279.
23. Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Gall M., Salovey P. Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work // *Psicothema*. 2006. Vol. 18. № S1. P. 132–138.
24. Rosete D., Ciarrochi J. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance // *Leadership and Organization Development Journal*. 2005. Vol. 26. № 5. P. 388–399.
25. Côté S., Miners C.T.H. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 2006, vol. 51, no. 1, pp. 1–28.
26. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 2004, vol. 15, no. 3, pp. 197–215.
27. Goleman D. *Emotsionalniy intellekt* [Emotional intelligence]. Moscow, AST Publ., 2008. 478 p.
28. Andreeva I.N. *Azbuka emotsionalnogo intellekta* [The ABC of emotional intelligence]. Sankt Petersburg, BKhV-Peterburg Publ., 2012. 288 p.
29. Diomidova N.Yu. Theoretical approaches to the definition of emotional intelligence. *Naukoviy oglyad*, 2015, no. 4, pp. 175–185.
30. Ivcevic Z., Brackett M.A., Mayer J.D. Emotional intelligence and emotional creativity. *Journal of Personality*, 2007, vol. 75, no. 2, pp. 199–235.
31. Izotova E.I., Maksimova E.B. Psychological and physiological aspects of the study of emotional intelligence in adolescence and adulthood. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronniy nauchniy zhurnal*, 2016, vol. 9, no. 46, p. 7.
32. Dahlin M., Joneborg N., Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Medical Education*, 2005, vol. 39, no. 6, pp. 594–604.
33. Dimitriev D.A., Saperova E.V., Karpenko Yu.D., Dimitriev A.D. Regression to mean: modification of examination stress data. *Acta Physiologica*, 2011, vol. 202, no. S685, p. 83.
34. Dolgova V.I., Mamylyna N.V., Belousova N.A., Melnik E.V., Arkayeva N.I. Problems of mental regulation of personal behavior patterns in stressful conditions. *Man in India*, 2016, vol. 96, no. 10, pp. 3485–3491.
35. Korniyenko Y.A. The problem mastering in high anxiety situations. *Naukoviy visnik Mukachevskogo derzhavnogo universitetu. Seriya: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 147–153.
36. Raygorodsky D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metody i testy* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests]. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2001. 672 p.
37. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2009. 544 p.
38. Sonin V.A. *Psikhodiagnosticheskoe poznanie professionalnoy deyatel'nosti* [Psychodiagnostic knowledge of professional activity]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2004. 408 p.
39. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2003. 350 p.
40. Brackett M.A., Mayer J.D. Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003, vol. 29, no. 9, pp. 1147–1158.
41. Brackett M.A., Rivers S.E., Shiffman S., Lerner N., Salovey P. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, vol. 91, no. 4, pp. 780–795.

## REFERENCES

1. Dudina M.N., Dolgova V.I. The crisis of upbringing in the contemporary chronotope: potential solutions. *Man in India*, 2016, vol. 96, no. 10, pp. 3503–3511.
2. Dudina M.N., Dolgova V.I. New educational paradigm: existentialism is a humanism. *Man in India*, 2016, vol. 96, no. 10, pp. 4043–4050.

20. Romanova N.N. Specifics of reflection of emotional states by future teachers of physical education. *Theory and practice of physical culture*, 2015, no. 5, p. 12.
21. Dolgova V.I. Aspects of emotional stability in volunteers of gerontology programs. *Advances in Gerontology*, 2014, vol. 4, no. 4, pp. 278–282.
22. Kerr R., Garvin J., Heaton N., Boyle E. Emotional intelligence and leadership effectiveness. *Leadership and Organization Development Journal*, 2006, vol. 27, no. 4, pp. 265–279.
23. Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Gall M., Salovey P. Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 2006, vol. 18, no. S1, pp. 132–138.
24. Rosete D., Ciarrochi J. Emotional intelligence and its relationship to workplace performance. *Leadership and Organization Development Journal*, 2005, vol. 26, no. 5, pp. 388–399.

**THE RESEARCH OF SELF-ASSESSMENT OF EMOTIONAL STATES OF THE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE DURING EXAMINATION PERIOD**

© 2017

*V.I. Dolgova*, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Dean  
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk (Russia)

*Keywords:* self-assessment; emotional intelligence; emotional state; anxiety; frustration; rigidity; aggression; examination period; student.

*Abstract:* The relevance of the study of the emotional state of the students during examination period is determined by the peculiarities of psychic tension, the excess of the threshold value of which influences destructively the psyche, causes anxiety, fatigue, hypersusceptibility and irritation, self-dissatisfaction, and negative self-feelings. The goal of the research is the determining of the relationship between the self-assessments of the students' emotional states during examination period with their emotional intelligence. The main actions to achieve the goal were to carry out a summative experiment using the selected group of college students. The author used N. Hall's test "The Emotional Intelligence Self-Evaluation", H. Eysenck's test "Self-assessment of Mental State", A. Wessman and D. Ricks's Test for Self-assessment of the Emotional State, Spearman's Rank Correlation method. In the result of N. Hall's test "The Emotional Intelligence Self-Evaluation", mainly low self-esteems according to all five emotional intelligence scales were manifested: control of own emotions, emotion recognition, empathies, emotional awareness, and self-motivation. At the same time, in the result of H. Eysenck's test "Self-assessment of Mental State", the largest number of medium and high values according to the scales of aggression, rigidity, frustration, and anxiety were received. The data collected through the test for Self-assessment of the Emotional State of A. Wessmann and D. Ricks speak for the predominantly medium and low values of "tranquility/anxiety", "self-confidence", "vitality/fatigue", "elation/despondency" scales. The conclusions made on the basis of these techniques are relevant to the fact that more than half of the students selected average values on the "sum of emotional states" scale. These students are characterized by the irritability, anxiety, and rigidity in the situation of the exam. The correlation relationships identified using the Spearman's rank correlation method confirm as well the influence of emotional intelligence on the self-assessment of college students of their emotional states during the examination period.

**ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ РАННИХ ДЕЗАДАПТИВНЫХ СХЕМ  
В КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

© 2017

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

**Т.А. Мироненко**, клинический психолог

*Тихоокеанский государственный медицинский университет, Владивосток (Россия)*

**Ключевые слова:** ранние дезадаптивные схемы; психические и поведенческие расстройства; расстройства личности; расстройства невротического спектра; аффективные расстройства.

**Аннотация:** В статье представлен анализ переведенных эмпирических исследований ранних дезадаптивных схем, в зарубежной клинической практике, за последние десять лет. Описаны и проанализированы теоретические представления о формировании ранних дезадаптивных схем у личности с психическими расстройствами. Установлен высокий исследовательский интерес иностранных авторов, показывающий насколько актуально за рубежом применение конструкта ранние дезадаптивные схемы, при изучении и в работе с расстройствами личности, расстройствами невротического спектра, аффективными расстройствами и поведенческими расстройствами, связанными с физиологическими нарушениями, а также расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ. Проведенные исследования позволяют говорить, что ранние дезадаптивные схемы формируются в результате ранней психической травмы вызванной различными типами жестокого обращения, эмоциональной депривацией, насилием и дисфункциональным типом воспитания, и как результат в неудовлетворении базовых психических потребностей: в любви, в принятии, безопасности и автономии. Выявлена эффективность схема-терапии в работе с дезадаптивными схемами при симптомах посттравматического стрессового расстройства, пограничных психических расстройствах личности, нарциссических расстройствах личности, панических расстройствах личности, аффективных расстройствах личности, депрессивной симптоматики личности и расстройствами связанными химическими формами аддикции личности. Представленный анализ и синтез рассмотренных исследований позволил сделать научно обоснованные предположения об эффективности схема-терапии в работе с расстройствами личности, аффективными расстройствами личности, также расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ и позволяет говорить об актуальности дальнейшего изучения и применения схема терапии Дж. Янга в отечественной практике.

Ранние дезадаптивные схемы (далее – РДС) являются новым для, отечественной психологии и психотерапии понятием, определяются как неэффективный паттерн поведения, основывающийся на представлениях человека о себе и окружающем мире, сформированный в процессе взаимодействия условий среды, особенностей темперамента и неудовлетворённых базовых эмоциональных потребностей [1].

В виду того, что разработка концепции ранних дезадаптивных схем и их типов осуществлялась Дж. Янгом на основе собственных клинических наблюдений и персонального терапевтического опыта, целью нашей статьи является теоретический обзор различных зарубежных эмпирических исследований ранних дезадаптивных схем в клинической практике: факт их существования; пути их формирования; степень их выраженности в зависимости от определенных факторов, а также исследовать взаимосвязи ранних дезадаптивных схем с различными формами проявлений психики.

Многие исследования зарубежных коллег посвящены изучению взаимосвязи между РДС и психологической травматизацией в детском возрасте, вызванной различными типами жестокого обращения, эмоциональной депривацией, насилием и дисфункциональным типом воспитания. Связанно это непосредственно с теорией о значимой роли негативного детского опыта, нарушающего удовлетворения базовых эмоциональных потребностей, в формировании ранних дезадаптивных схем. J. Wilson в обзоре таких эмпирических исследований, приходит к выводу, что негативный детский опыт,

может приводить к большей степени выраженности ранних дезадаптивных схем у взрослых, но не обязательно к схемам, предполагающимся в концепции схема-терапии [2]. Взаимосвязь между фактом насилия в детстве, высоким уровнем РДС и пограничными состояниями была доказана, в особенности относительно сексуального насилия. Тем не менее, не наблюдалось согласованности между исследованиями, чтобы подтвердить связь между каким-либо определенным доменом схем или какой-либо конкретной РДС, комбинацией РДС с определенным предиктором и психологическими последствиями.

По мнению J. Wilson и L.S. Motley дальнейшие исследования формирования РДС позволили бы прийти к более полному пониманию того, как и почему дезадаптивные убеждения становятся доминирующими. Это, в свою очередь, могло бы позволить разработать профилактические меры помощи для детей с риском развития РДС в возрасте, когда они наиболее восприимчивы к изменениям [2; 3].

Также изучались последствия психотравмирующих событий во взаимосвязи с РДС у взрослых людей. Иранские исследователи Ahmadian с соавторами обнаружили высокий уровень выраженности всех дезадаптивных схем у ветеранов, страдающих посттравматическим стрессовым расстройством (далее – ПТСР), в сравнении с контрольной группой военнослужащих [4]. Французские исследователи A.H. Boudoukhaa и др. эмпирически установили, что симптомы ПТСР у тюремных надзирателей, переживших нападение, связаны

с повышением показателей по всем дезадаптивным схемам, а также коррелируют со схемой «Недоверие/ожидание жестокого обращения» [5]. То есть результаты обоих исследований согласуются, наблюдается повышение уровня одновременно по всем РДС связанное с психотравмирующим событием и симптоматикой ПТСР.

Масштабные исследования, касающиеся ранних дезадаптивных схем и различных аспектов схема-терапии, в том числе ее эффективности, проводившиеся за рубежом были связаны, прежде всего, с терапией пограничного расстройства личности, как первоначальной мишени схема-терапии. Так голландские исследователи Giesen-Bloo и др. описали результаты трехлетней работы с пациентами, страдающими пограничным расстройством, согласно которым схема-терапия оказалась эффективнее модифицированной психодинамической терапии, основанной на модели О. Кернберга [6]. Результаты подтвердились в другом голландском исследовании Marjon Nadort и др., также американские исследователи J. Farrell с соавторами описали эффективность группового варианта схема-терапии пациентов с пограничным расстройством личности [7; 8].

Также РДС исследовали при работе с другими специфическими расстройствами личности. В Норвегии T. Jens было установлено, что выраженность уровня определенных дезадаптивных схем соответствует стилю родительского воспитания и связана с симптоматикой различных расстройств личности [9]. Португальские ученые José Pinto-Gouveia с соавторами, исследовали пациентов с тревожным расстройством личности и обнаружили высокие значения по схемам «Недоверие/Жестокое обращение», «Социальная изоляция/Отчуждение», «Эмоциональная депривация», «Жесткие стандарты» [10]. Эффективность схема-терапии при работе с параноидным, истерическим и нарциссическим личностными расстройствами была доказана в многолетнем (с 2006 по 2011) рандомизированном контролируемом исследовании с участием 342 пациентов [11]. Немецкие исследователи так же считают весьма эффективным использование схема-ориентированного подхода при терапии нарциссического расстройства личности [12].

Помимо изучения ранних дезадаптивных схем в работе с расстройствами личности иностранные исследователи обратили внимание на то, как основные аспекты схема-терапии связаны с расстройствами невротического спектра. В Испании E. Calvete с соавторами, изучая связь между РДС и социальной тревожностью у подростков, при участии 1 052 испытуемых установили, что схемы играют значительную роль в развитии и поддержании социальной тревожности [13]. Кроме того, была обнаружена корреляция между автоматическими мыслями и дезадаптивными схемами, которые согласовывались по содержанию (например, между категорией схем «Разобщенность и отвержение» и автоматическими мыслями, связанными с низкой самооценкой). В Америке S. Wilhelm, N.C. Verman и др. обнаружили, что после проведения когнитивной терапии в течение 24 недель у лиц, страдающих обсессивно-компульсивным расстройством, наблюдается снижение активации дезадаптивной схемы «Зависимость/Некомпетентность», связанное со снижением выраженности симптоматики

[14]. В Южной Корее проводилось сравнительное исследование ранних дезадаптивных схем у лиц, страдающих обсессивно-компульсивным расстройством, по сравнению с лицами, страдающими эпизодической пароксизмальной тревожностью, то есть паническим расстройством. Результаты показали, что схемы «Дефективность/Стыд» и «Социальная изоляция /Отчуждение» были более выражены у больных с обсессивно-компульсивным расстройством, в то время как схемы «Уязвимость к ущербу или болезни» и «Самопожертвование» были выражены у больных с паническим расстройством [15].

В последние годы американские исследователи активно изучают взаимосвязи между ранними дезадаптивными схемами и зависимостью от употребления психоактивных веществ. В обширном исследовании, направленном на изучение взаимосвязи между РДС, генерализованным тревожным расстройством и депрессией среди лиц, употребляющих психоактивные вещества, была определена важная роль дезадаптивных схем [16]. R.C. Shorey с соавторами также определили, что при разных типах химической зависимости активируются разные типы дезадаптивных схем. Употребление алкоголя связано с категории схем «Нарушение границ», а употребление наркотиков связано с категориями «Нарушение личностной автономии и непризнание достижений», «Нарушение границ» и «Сверхбдительность и запреты», у лиц мужского пола употребляющих опиоидные наркотики отмечена выраженность схемы «Недостаточность самоконтроля», а у женщин «Пунитивность». Кроме того, было установлено, что имеется взаимосвязь между дезадаптивными схемами в парах, где один партнер страдает от химической зависимости, при этом у зависимых партнеров уровень выраженности дезадаптивных схем выше. R.C. Shorey и др. также описали снижение уровня выраженности некоторых РДС после 4 недель лечения химической зависимости в стационаре [17 – 19]. В еще одном исследовании с участием 628 испытуемых R.C. Shorey с соавторами установили связь между некоторыми дезадаптивными схемами и гемблингом [20, 21].

Иностранцы исследователи также заинтересовала категория ранних дезадаптивных схем при изучении поведенческих расстройств, таких как расстройства пищевого поведения и сексуальная дисфункция. В Венгрии Z. Unoka с соавторами работая с пациентами, страдающими нервной анорексией и булимией, установили, что схемы «Эмоциональная депривация», «Брошенность/Нестабильность», «Неразвитость-я», «Подчинение» и «Подавление эмоций» играют определенную роль в развитии этих заболеваний [22]. Кроме того, M. Pugh описал возможность эффективного применения схема-терапии при работе с людьми, страдающими от расстройств пищевого поведения [23]. Австралийские исследователи J.M. Brown и др. обнаружили, что у пациентов с нарушениями пищевого поведения наблюдаются дисфункциональные копинговые режимы вследствие активации дезадаптивных схем, связанные непосредственно с типом родительского воспитания [24]. Португальские исследователи, изучая взаимосвязь между ранними дезадаптивными схемами и сексуальной дисфункцией у мужчин, выявили активацию схемы «Зависимость/некомпетентность» [25]. В аналогичном

исследовании у женщин была определена выраженность схем из категории «Нарушения автономии» [26]. Иранские исследователи обнаружили закономерности между проявлением сексуальной дисфункции у женщин и другими РДС, придя к выводу значимости этнокультуральных особенностей [27].

Также за рубежом проводится большое количество исследований, посвященных РДС и различным аспектам схема-терапии в работе с аффективными расстройствами. В Дании К.К. Nilsson исследовала 49 пациентов с диагнозом биполярное аффективное расстройство. Обнаружилось что такие дезадаптивные схемы как «Обреченность на неудачу», «Зависимость», «Уязвимость к ущербу», «Подавление эмоций» и «Пессимизм» связаны с выраженностью депрессивной симптоматики и продолжительностью периода ремиссии при биполярном расстройстве, что, по мнению автора исследования, требует дальнейшего изучения причинно-следственных механизмов выявленной связи [28]. Канадские исследователи L.D. Hawke, M.D. Provencher обследовали 3 группы пациентов: 74 с биполярным аффективным расстройством, 46 с униполярной депрессией и 53 с невротической симптоматикой, выявили, что у пациентов, имеющих биполярное аффективное расстройство, в отличие от остальных групп, наблюдается общая выраженность всех ранних дезадаптивных схем, и особенно высокие показатели по схемам «Поиск одобрения» и «Грандиозность» и низкие показатели по схемам «Подавление эмоций» и «Нестабильность» [29; 30].

В другом обширном канадском исследовании (при участии 107 испытуемых с гипоманиакальными симптомами и 681 контрольной выборки) был определен спектр РДС свойственный пациентам с биполярным расстройством: выраженность по схемам «Грандиозность», «Недостаточный самоконтроль» и низкий показатель по схеме «Подавление эмоций». В итоге L.D. Hawke с соавторами пришли к выводу, что схемная терапия может оказаться весьма перспективной при работе с пациентами, имеющими биполярное расстройство [31]. К такому же выводу пришли и исследователи из Дании [32, 33].

Голландские исследователи F. Renner, J. Lobbstaël, F. Peeters изучили РДС у пациентов с депрессией, определяя стабильность схем и их связь с депрессивной симптоматикой. В исследовании участвовали 132 пациента, тестирование проходило перед началом амбулаторного лечения и спустя 16 недель от начала лечения. В результате удалось выявить, что выраженность некоторых дезадаптивных схем таких как «Обреченность на неудачу», «Эмоциональная депривация» и «Брошенность/Нестабильность» связана с тяжестью депрессивной симптоматики, было установлено, что доминирующие схемы являются устойчивыми и в результате терапии меняется только уровень их выраженности [34].

Данные французских исследователей подтверждают, что чем больше выражены симптомы депрессии, тем больше выраженность дезадаптивных схем, наиболее значимых в этом аспекте схемы, касающиеся межличностных отношений и личной компетенции [12]. J.D. Cartera с соавторами описали результаты новозеландского рандомизированного контролируемого клинического исследования, согласно которому эффективность схема-терапии при работе с пациентами, страдающими тяжелой депрессией не уступает результатам

когнитивно-поведенческой терапии, и схема-терапия может обеспечить ей эффективную альтернативу [35]. Эффективность подхода при терапии пациентов с депрессией подтверждается и голландскими исследователями [36].

Таким образом, высокий исследовательский интерес иностранных авторов показывает насколько за рубежом актуально применение конструкта ранние дезадаптивные схемы в психологии и психотерапии. В том числе в клинической практике, при изучении и в работе с расстройствами личности, расстройствами невротического спектра, аффективными расстройствами и поведенческими расстройствами, а также расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ. Активная исследовательская работа в данном направлении за рубежом ведется на протяжении последних 10 лет, увеличиваясь с каждым годом. Проведенный обзор показывает, что исследователям удалось доказать высокую эффективность схемо-ориентированного подхода при работе с личностными расстройствами и расстройствами настроения. В отношении остальных перечисленных нозологических групп, схема-ориентированный подход может рассматриваться как перспективное направление для дальнейшего изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Young J.E., Klosko J., Weishaar M. Schema therapy: a practitioner's guide. New York: Guilford Press, 2003. 470 p.
2. Wilson J. Attachment style and symptoms of psychopathology in children in care: an investigation of the mediating role of early maladaptive schemas. University of Sheffield, 2013. 165 p.
3. Motley L.S. Childhood Sexual Assault, Schemas, and Revictimization: The Role of Early Maladaptive Schemas on Revictimization // Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 2016. 389 p.
4. Ahmadian A., Mirzaee J., Omidbeygi M., Holsboer-Trachsler E., Brand S. Differences in maladaptive schemas between patients suffering from chronic and acute posttraumatic stress disorder and healthy controls // *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2015. Vol. 11. P. 1677–1684.
5. Boudoukha A.H., Przygodzki-Lionet N., Hautekeete M. Traumatic events and early maladaptive schemas (EMS): Prison guard psychological vulnerability // *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*. 2011. Vol. 66. P. 181–187.
6. Giesen-Bloo J., Van Dyck R., Spinhoven P., Van Tilburg W., Dirksen C., Van Asselt T., Kremers I.P., Nadort M., Arntz A. Outpatient psychotherapy for borderline personality disorder: randomized trial of schema-focused therapy vs transference-focused psychotherapy // *Archives of General Psychiatry*. 2006. Vol. 63. P. 649–658.
7. Nadort M., Arntz A., Smit J.H., Giesen-Bloo J., Eikelenboom M., Spinhoven P., Van Asselt T., Wensing M., Van Dyck R. Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: a randomized trial // *Behavior Research and Therapy*. 2009. Vol. 47. P. 961–973.

8. Farrell J.M., Shaw I.A., Webber M.A. A schema-focused approach to group psychotherapy for outpatients with borderline personality disorder: a randomized controlled trial // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2009. Vol. 40. P. 317–328.
9. Jens C.Th. Mediation of early maladaptive schemas between perceptions of parental rearing style and personality disorder symptoms // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2010. Vol. 41. P. 52–59.
10. José Pinto-Gouveia P.C., Ana Galhardo M.C. Early Maladaptive Schemas and Social Phobia // *Cognitive Therapy and Research*. 2006. Vol. 30. P. 571–584.
11. Bamelis L.L., Evers S.M., Spinhoven P.A. Results of a multicenter randomized controlled trial of the clinical effectiveness of schema therapy for personality disorders // *Am J Psychiatry*. 2014. Vol. 171. P. 305–322.
12. Dieckmann E., Behary W. Schema Therapy: An Approach for Treating Narcissistic Personality Disorder // *Fortschr Neurol Psychiatr*. 2015. Vol. 83. P. 463–477.
13. Esther C., Izaskun O., Benjamin L. Hacking Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts // *Journal of Anxiety Disorders*. 2013. Vol. 27. P. 278–288.
14. Wilhelm S., Berman N.C., Keshaviah A., Schwartz R.A., Steketee G. Mechanisms of change in cognitive therapy for obsessive compulsive disorder: role of maladaptive beliefs and schemas // *Behaviour Research and Therapy*. 2015. Vol. 65. P. 5–10.
15. Kwak K.H., Lee S.J. A comparative study of early maladaptive schemas in obsessive-compulsive disorder and panic disorder // *Psychiatry Research*. 2015. Vol. 230. P. 757–762.
16. Shorey R.C. The Relation between Early Maladaptive Schemas, Depression, and Generalized Anxiety among Adults Seeking Residential Treatment for Substance Use Disorders // *Journal of psychoactive drugs*. 2015. Vol. 47.3. P. 230–238.
17. Shorey R.C., Gregory L.S., Scott A. Early Maladaptive Schemas among Young Adult Male Substance Abusers: A Comparison with a Non-Clinical Group // *Journal Subst Abuse treat*. 2013. Vol. 42. P. 271–278.
18. Shorey R.C., Stuart G.L., Anderson S., Strong D.R. Changes in early maladaptive schemas after residential treatment for substance use // *J Clin Psychol*. 2013. Vol. 69. P. 912–922.
19. Shorey R.C., Gregory L.S., Scott A. Differences in Early Maladaptive Schemas in a Sample of Alcohol and Opioid Dependent Women: Do Schemas Vary Across Disorders? // *Addiction research & theory*. 2013. Vol. 21. P. 132–140.
20. Shorey R.C., Scott A., Gregory L.S. Early Maladaptive Schemas of Substance Abusers and Their Intimate Partners // *Journal of psychoactive drugs*. 2013. Vol. 45. P. 266–275.
21. Shorey R.C., Anderson S., Stuart G.L. Gambling and Early Maladaptive Schemas in a Treatment Seeking Sample of Male Alcohol Users: A Preliminary Investigation // *Addict Disord Their Treat*. 2012. Vol. 11. P. 173–182.
22. Unoka Z., Tölgyes T., Czobor P., Simon L. Eating disorder behavior and early maladaptive schemas in subgroups of eating disorders // *J Nerv Ment Dis*. 2010. Vol. 198. P. 425–431.
23. Matthew P. A narrative review of schemas and schema therapy outcomes in the eating disorders // *Clinical Psychology Review*. 2015. Vol. 39. P. 30–41.
24. Brown J.M., Selth S., Stretton A., Simpson S. Do dysfunctional coping modes mediate the relationship between perceived parenting style and disordered eating behaviors? // *Journal of Eat Disord*. 2016. Vol. 4:27. P. 1–10.
25. Quinta Gomes A.L., Nobre P. Early maladaptive schemas and sexual dysfunction in men // *Arch Sex Behav*. 2012. Vol. 41. P. 311–320.
26. Oliveira C., Nobre P.J. Cognitive Structures in Women with Sexual Dysfunction: The Role of Early Maladaptive Schemas // *The Journal of Sexual Medicine*. 2013. Vol. 10. P. 1755–1763.
27. Abolghasemi A., Kiamarsia A. Early Maladaptive Schemas in Women with Sexual Dysfunctions and Normal Women // *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2012. Vol. 12. P. 1245–1249.
28. Nilsson K.K. Early maladaptive schemas and functional impairment in remitted bipolar disorder patients // *Original Research Article Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2012. Vol. 43. P. 1104–1108.
29. Hawke L.D., Martin D., Arnoud A. Early Maladaptive Schemas in the risk for bipolar spectrum disorders // *Journal of Affective Disorders*. 2011. Vol. 133. P. 428–436.
30. Hawke L.D., Martin D. Early Maladaptive Schemas among patients diagnosed with bipolar disorder // *Journal of Affective Disorders*. 2012. Vol. 136. P. 803–811.
31. Hawke L.D., Martin D., Sagar V. Parikh Schema therapy for bipolar disorder: A conceptual model and future directions // *Journal of Affective Disorders*. 2013. Vol. 148. P. 118–122.
32. Nilsson K.K., Nielsen S.K., Halvorsen M. Early Maladaptive Schemas: A Comparison between Bipolar Disorder and Major Depressive Disorder // *Clin sychol Psychother*. 2015. Vol. 22. P. 387–391.
33. Fritz Renner, Jill Lobbestael, Frenk Peeters. Early maladaptive schemas in depressed patients: Stability and relation with depressive symptoms over the course of treatment // *Journal of Affective Disorders*. 2012. Vol. 136. P. 581–590.
34. Carter J.D., McIntosh V.V., Jordan J., Porter R.J., Frampton C.M., Joyce P.R. Psychotherapy for depression: A randomized clinical trial comparing schema therapy and cognitive behavior therapy // *Journal of Affective Disorders*. 2013. Vol. 151. P. 500–505.
35. Fritz Renner, Arnoud Arntz, Frenk P.M.L. Peeters, Jill Lobbestael, Marcus J.H. Huibers. Schema therapy for chronic depression: Results of a multiple single case series // *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 2016. Vol. 51. P. 66–73.
36. Cormier A., Jourda B., Laros C., Walburg V., Callahan S. Influence between early maladaptive schemas and depression // *Encephale*. 2011. Vol. 37. P. 293–298.

## REFERENCES

1. Young J.E., Klosko J., Weishaar M. *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York, Guilford Press Publ., 2003. 470 p.
2. Wilson J. Attachment style and symptoms of psychopathology in children in care: an investigation of the mediating role of early maladaptive schemas. University of Sheffield, 2013. 165 p.
3. Motley L.S. Childhood Sexual Assault, Schemas, and Revictimization: The Role of Early Maladaptive Schemas on Revictimization. *Electronic Theses, Projects, and Dissertations*, 2016. 389 p.
4. Ahmadian A., Mirzaee J., Omidbeygi M., Holsboer-Trachsler E., Brand S. Differences in maladaptive schemas between patients suffering from chronic and acute posttraumatic stress disorder and healthy controls. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2015, vol. 11, pp. 1677–1684.
5. Boudoukha A.H., Przygodzki-Lionet N., Hautekeete M. Traumatic events and early maladaptive schemas (EMS): Prison guard psychological vulnerability. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 2011, vol. 66, pp. 181–187.
6. Giesen-Bloo J., Van Dyck R., Spinhoven P., Van Tilburg W., Dirksen C., Van Asselt T., Kremers I.P., Nadort M., Arntz A. Outpatient psychotherapy for borderline personality disorder: randomized trial of schema-focused therapy vs transference-focused psychotherapy. *Archives of General Psychiatry*, 2006, vol. 63, pp. 649–658.
7. Nadort M., Arntz A., Smit J.H., Giesen-Bloo J., Eikelenboom M., Spinhoven P., Van Asselt T., Wensing M., Van Dyck R. Implementation of outpatient schema therapy for borderline personality disorder with versus without crisis support by the therapist outside office hours: a randomized trial. *Behavior Research and Therapy*, 2009, vol. 47, pp. 961–973.
8. Farrell J.M., Shaw I.A., Webber M.A. A schema-focused approach to group psychotherapy for outpatients with borderline personality disorder: a randomized controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2009, vol. 40, pp. 317–328.
9. Jens C. Th. Mediation of early maladaptive schemas between perceptions of parental rearing style and personality disorder symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2010, vol. 41, pp. 52–59.
10. José Pinto-Gouveia P.C., Ana Galhardo M.C. Early Maladaptive Schemas and Social Phobia. *Cognitive Therapy and Research*, 2006, vol. 30, pp. 571–584.
11. Bamelis L.L., Evers S.M., Spinhoven P.A. Results of a multicenter randomized controlled trial of the clinical effectiveness of schema therapy for personality disorders. *Am J Psychiatry*, 2014, vol. 171, pp. 305–322.
12. Dieckmann E., Behary W. Schema Therapy: An Approach for Treating Narcissistic Personality Disorder. *Fortschr Neurol Psychiatr*, 2015, vol. 83, pp. 463–477.
13. Esther C., Izaskun O., Benjamin L. Hacking Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts. *Journal of Anxiety Disorders*, 2013, vol. 27, pp. 278–288.
14. Wilhelm S., Berman N.C., Keshaviah A., Schwartz R.A., Steketee G. Mechanisms of change in cognitive therapy for obsessive compulsive disorder: role of maladaptive beliefs and schemas. *Behaviour Research and Therapy*, 2015, vol. 65, pp. 5–10.
15. Kwak K.H., Lee S.J. A comparative study of early maladaptive schemas in obsessive-compulsive disorder and panic disorder. *Psychiatry Research*, 2015, vol. 230, pp. 757–762.
16. Shorey R.C. The Relation between Early Maladaptive Schemas, Depression, and Generalized Anxiety among Adults Seeking Residential Treatment for Substance Use Disorders. *Journal of psychoactive drugs*, 2015, vol. 47.3, pp. 230–238.
17. Shorey R.C., Gregory L.S., Scott A. Early Maladaptive Schemas among Young Adult Male Substance Abusers: A Comparison with a Non-Clinical Group. *Journal Subst Abuse treat*, 2013, vol. 42, pp. 271–278.
18. Shorey R.C., Stuart G.L., Anderson S., Strong D.R. Changes in early maladaptive schemas after residential treatment for substance use. *J Clin Psychol*, 2013, vol. 69, pp. 912–922.
19. Shorey R.C., Gregory L.S., Scott A. Differences in Early Maladaptive Schemas in a Sample of Alcohol and Opioid Dependent Women: Do Schemas Vary Across Disorders? *Addiction research & theory*, 2013, vol. 21, pp. 132–140.
20. Shorey R.C., Scott A., Gregory L.S. Early Maladaptive Schemas of Substance Abusers and Their Intimate Partners. *Journal of psychoactive drugs*, 2013, vol. 45, pp. 266–275.
21. Shorey R.C., Anderson S., Stuart G.L. Gambling and Early Maladaptive Schemas in a Treatment Seeking Sample of Male Alcohol Users: A Preliminary Investigation. *Addict Disord Their Treat*, 2012, vol. 11, pp. 173–182.
22. Unoka Z., Tölgyes T., Czobor P., Simon L. Eating disorder behavior and early maladaptive schemas in subgroups of eating disorders. *J Nerv Ment Dis*, 2010, vol. 198, pp. 425–431.
23. Matthew P. A narrative review of schemas and schema therapy outcomes in the eating disorders. *Clinical Psychology Review*, 2015, vol. 39, pp. 30–41.
24. Brown J.M., Selth S., Stretton A., Simpson S. Do dysfunctional coping modes mediate the relationship between perceived parenting style and disordered eating behaviors? *Journal of Eat Disord*, 2016, vol. 4:27, pp. 1–10.
25. Quinta Gomes A.L., Nobre P. Early maladaptive schemas and sexual dysfunction in men. *Arch Sex Behav*, 2012, vol. 41, pp. 311–320.
26. Oliveira C., Nobre P.J. Cognitive Structures in Women with Sexual Dysfunction: The Role of Early Maladaptive Schemas. *The Journal of Sexual Medicine*, 2013, vol. 10, pp. 1755–1763.
27. Abolghasemi A., Kiamarsia A. Early Maladaptive Schemas in Women with Sexual Dysfunctions and Normal Women. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 2012, vol. 12, pp. 1245–1249.
28. Nilsson K.K. Early maladaptive schemas and functional impairment in remitted bipolar disorder patients. *Original Research Article Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2012, vol. 43, pp. 1104–1108.
29. Hawke L.D., Martin D., Arnoud A. Early Maladaptive Schemas in the risk for bipolar spectrum disorders.

- Journal of Affective Disorders*, 2011, vol. 133, pp. 428–436.
30. Hawke L.D., Martin D. Early Maladaptive Schemas among patients diagnosed with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders*, 2012, vol. 136, pp. 803–811.
31. Hawke L.D., Martin D., Sagar V. Parikh Schema therapy for bipolar disorder: A conceptual model and future directions. *Journal of Affective Disorders*, 2013, vol. 148, pp. 118–122.
32. Nilsson K.K., Nielsen S.K., Halvorsen M. Early Maladaptive Schemas: A Comparison between Bipolar Disorder and Major Depressive Disorder. *Clin sychol Psychother*, 2015, vol. 22, pp. 387–391.
33. Fritz Renner, Jill Lobbestael, Frenk Peeters. Early maladaptive schemas in depressed patients: Stability and relation with depressive symptoms over the course of treatment. *Journal of Affective Disorders*, 2012, vol. 136, pp. 581–590.
34. Carter J.D., McIntosh V.V., Jordan J., Porter R.J., Frampton C.M., Joyce P.R. Psychotherapy for depression: A randomized clinical trial comparing schema therapy and cognitive behavior therapy. *Journal of Affective Disorders*, 2013, vol. 151, pp. 500–505.
35. Fritz Renner, Arnoud Arntz, Frenk P.M.L. Peeters, Jill Lobbestael, Marcus J.H. Huibers. Schema therapy for chronic depression: Results of a multiple single case series. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 2016, vol. 51, pp. 66–73.
36. Cormier A., Jourda B., Laros C., Walburg V., Callahan S. Influence between early maladaptive schemas and depression. *Encephale*, 2011, vol. 37, pp. 293–298.

### THE REVIEW OF FOREIGN STUDIES OF EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN CLINICAL PRACTICE

© 2017

**R.V. Kadyrov**, PhD (Psychology), Associate Professor,  
Head of Chair of general psychological disciplines  
**T.A. Mironenko**, clinical psychologist  
*Vladivostok State Medical University, Vladivostok (Russia)*

**Keywords:** early maladaptive schemas; mental and behavioral disorders; personality disorder; neurotic disorder; affective disorders.

**Abstract:** The paper gives the analysis of the translated empirical researches of early maladaptive schemas in foreign clinical practice over the past decade. The authors describe and analyze theoretical ideas of formation of early maladaptive schemas of a person with mental disorders. The high research interest of foreign authors is identified that shows the applicability of an early maladaptive schemas construct abroad when studying and working with the personality disorders, neurotic disorders, affective disorders and behavioral disorders coming from physiological disturbances, and the substance-induced disorders. The research allows saying that the early maladaptive schemas are formed as a result of early mental trauma caused by various types of ill treatment, emotional deprivation, violence and dysfunctional type of education and as a result of dissatisfaction of basic mental requirements: in love, acceptance, safety, and autonomy. The authors detected the efficiency of therapy schemes in work with maladaptive schemas when having the symptoms of posttraumatic stress disorder, personality border psychic disorders, narcissistic personality disorders, personality panic disorders, personality affective disorders, personality depressive symptomatology, and the disorders induced by the chemical forms of addiction. The analysis and synthesis of the studies considered allow making the scientific-based suggestion about the efficiency of schema therapy when working with the personality disorders, personality affective disorders, and the substance-induced disorders and allows speaking about the relevance of further study and application of J. Young's schema therapy in domestic practice.

## ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА РАННЕЙ СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

© 2017

*И.В. Кулагина*, кандидат психологических наук*С.Ю. Рейдер*, магистрант*Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)*

**Ключевые слова:** адаптация; психологическая адаптация; профессионализация; гендерный аспект адаптации.

**Аннотация:** Актуальность исследования определяется тем, что психологическая адаптация является неотъемлемой частью современной жизни. По своей сути психологическая адаптация представляет собой процесс приближения психической деятельности личности к социальным и социально-психическим требованиям среды, условиям и содержанию профессиональной деятельности человека. Недостаточная изученность особенностей психологической адаптации на ранней стадии профессионализации молодежи имеет решающее значение при разработке данной проблемы.

В статье рассматриваются особенности психологической адаптации молодежи, которые определяются индивидуальными потребностями и возможностями личности, характером адаптивной ситуации, спецификой требований среды.

Проанализирован гендерный аспект адаптации и профессионализации, согласно предположению о наличии определенных особенностей адаптации у представителей разных полов. Исследование по заявленной тематике включало в себя изучение адаптации респондентов; наблюдение за взаимоотношениями студентов и сотрудников во время проведения анкетирования, на занятиях, в рабочее время; математико-статистическую обработку полученных данных.

При помощи специального методического инструментария была проведена диагностика выделенных качеств у респондентов, разделенных в зависимости от типа занятости на две группы – студентов и сотрудников. Полученные показатели психологической адаптации, психологической адаптивности и эмоционально-деятельностной адаптивности позволили подтвердить предположение о наличии определенных особенностей адаптации у студентов и сотрудников.

В ходе практического исследования установлена степень выраженности адаптации молодежи, а также выявлены особенности их профессионального выбора. Доказано, что психологическая адаптация проходит успешно у тех молодых людей, которые уже вовлечены в профессиональную деятельность.

### ВВЕДЕНИЕ

Проблема психологической адаптации на ранней стадии профессионализации молодежи является принципиально важной. Своеобразие адаптации личности определяется как ее индивидуальными потребностями, возможностями, характером адаптивной ситуации, так и спецификой требований, всем многообразием особенностей того общества, в котором она функционирует. А.А. Налчаджян определяет психологическую адаптацию как процесс психологической включенности личности в систему социально-психологических, социальных и профессиональных связей [1]. В контексте данного процесса происходит освоение и закрепление различных ролевых функций. Психологическая адаптация каждого человека осуществляется в разных сферах его жизнедеятельности: социальной, психологической, профессиональной. В соответствии с этими сферами Ф.Б. Березин выделяет следующие виды психологической адаптации: социальная психологическая адаптация личности, социально-психологическая адаптация личности, профессионально-деятельностная психологическая адаптация личности [2]. Психологическая адаптация – это многоуровневое и разноплановое явление, затрагивающее и индивидуальные особенности человека (его психику), и все стороны его бытия (социальную среду непосредственной его жизнедеятельности), и различные виды деятельности (прежде всего профессиональную), в которые он непосредственно включен [3]. Согласно концепции Т. Шибутани [4], в данном контек-

сте рассматривается обусловленность психологической адаптации и внутриспсихическими, и средовыми факторами.

Актуальность исследования данной проблемы определяется тем, что психологическая адаптация является неотъемлемой частью современной жизни. По своей сути психологическая адаптация представляет собой процесс приближения психической деятельности личности к социальным и социально-психическим требованиям среды, условиям и содержанию профессиональной деятельности человека [5]. Недостаточная изученность особенностей психологической адаптации на ранней стадии профессионализации молодежи имеет решающее значение при разработке данной проблемы.

Адаптация – это процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, процесс овладения теми или иными социально-психологическими навыками. Именно тогда, когда человек успешно адаптируется к условиям окружения, возникает адекватность психической деятельности индивида. С.И. Розум важнейшей целью социальной адаптации считает создание индивидом определенной картины мира, которая соответствует общему мнению членов среды [6]. Только при таком подходе, по мнению автора, субъект может адекватно действовать и развиваться в среде и реализовывать свои цели и установки. Процесс социально-психологической адаптации неразрывно связан с развитием личности, с ее становлением, с гармоническим развитием ее индивидуальности.

Адаптация может рассматриваться, с одной стороны, как процесс, а с другой, как результат, ее показатели могут характеризоваться адаптированностью либо дезадаптацией личности. Психологическая адаптация – это процесс психологического включения личности в систему социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. О.И. Зотова подчеркивает, что психологическая адаптация личности характеризуется активностью человека, которая выражается в целенаправленности его действий по преобразованию действительности, среды как с использованием различных средств, так и с подчиненными ему приспособительными актами [7].

Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько определяют следующие критерии адаптации: успешность деятельности (овладение новыми навыками, умениями и знаниями, отношение к труду), положение в структуре межличностных отношений (статус, эмоциональное самочувствие, общительность), общественная активность (участие в общественно-полезной деятельности, самостоятельность, инициативность) [8].

Профессионализация является одним из ключевых направлений развития личности, в рамках которого разрешается специфический комплекс противоречий, присущий социализации личности [9; 10]. А.А. Деркач определяет профессионализацию как целостный непрерывный процесс становления личности специалиста и профессионала, который начинается с момента выбора профессии, длится в течение всей профессиональной жизни человека и завершается, когда человек прекращает свою профессиональную деятельность [11]. Результатами профессионализации считаются становление профессионала, развитие новых профессионально важных качеств, переход человека на следующий уровень профессионализма [12]. Процесс профессионализации, хотя и имеет общие признаки, в реальности проходит всегда очень индивидуально, зависит от многих внешних условий и самое главное – от активности самого субъекта процесса профессионализации [13; 14].

Целью статьи является исследование особенностей психологической адаптации молодежи на ранней стадии профессионализации. Методологическую основу исследования составили современные концепции психологической адаптации личности, теоретические подходы к изучению социально-психологической адаптации, учение о профессионализации, концепции становления личности специалиста.

### ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Численный анализ обследуемых: опытно-экспериментальной базой исследования явились 60 респондентов (30 студентов, из них 15 юношей и 15 девушек;

30 сотрудников компании, из них 15 юношей и 15 девушек). Качественный состав обследуемых: возраст респондентов – 22–23 года. Студенты обучаются на факультете биологии (4 курса бакалавриата). Сотрудники работают в одной компании на разных должностях. Схожим является их возраст (22–23 года).

### МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Тип проводимого эксперимента – констатирующий. Идея эксперимента состоит в следующем. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть предположение о том, что психологическая адаптация проходит успешно у тех молодых людей, которые уже вовлечены в профессиональную деятельность, первоначально надо провести диагностику уровня адаптации. При этом диагностика проводится у респондентов, разделенных на две группы исследования. Первая группа в количестве 30 человек – это студенты. Вторая группа в количестве 30 человек – это сотрудники компании. Вторая группа носит название контрольной, так как именно по результатам исследования в этой группе будет подтверждено либо опровергнуто выдвинутое предположение. После проведения исследования результаты были проанализированы посредством объективного анализа и применения методов математической статистики. В рамках данного исследования рассмотрен гендерный аспект адаптации и профессионализации, согласно предположению о наличии определенных особенностей адаптации у представителей разных полов.

Исследование по заявленной тематике включало в себя изучение адаптации респондентов; наблюдение за взаимоотношениями студентов и сотрудников во время проведения анкетирования, на занятиях, в рабочее время; изучение гендерного аспекта адаптации; математико-статистическую обработку полученных данных.

Характер поставленных нами задач требовал разработки специального методического инструментария. Для проведения исследования были выбраны методики, которые наиболее адекватно соотносились с нашим представлением и пониманием проблем изучаемой тематики: «Диагностика социально-психологической адаптации» [15], «Самооценка психологической адаптивности» [15], «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности» [16]. Под термином «адаптивность» понимается умение индивида адаптироваться к обстоятельствам. Адаптивность – характеристика способности организма к процессам адаптации. Она рассматривается как проявление имеющихся приспособительных способностей индивида.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты исследования представлены в таблицах 1–3.

*Таблица 1. Показатели психологической адаптации*

Показатели	Студенты		Сотрудники	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Адаптация	23	70	27	90
Дезадаптация	7		3	10

Таблица 2. Показатели психологической адаптивности

Показатели	Студенты		Сотрудники	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень	9	30	11	36
Уровень выше среднего	6	20	10	33
Средний уровень	9	30	8	26
Уровень ниже среднего	5	16	1	5
Низкий уровень	1	4	0	0

Таблица 3. Показатели эмоционально-деятельностной адаптивности

Показатели	Студенты		Сотрудники	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень	5	16	13	43
Средний уровень	19	63	17	57
Низкий уровень	6	21	0	0

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В вопросе психологической адаптации большое значение имеет гендерный аспект, так как имеется предположение о наличии определенных особенностей адаптации у представителей разных полов. В процессе подсчета результатов диагностики установлены гендерные различия в адаптации студентов и сотрудников. У студентов уровень адаптированности выше у женщин, чем у мужчин (на 6 %). У сотрудников уровень адаптированности выше у мужчин, чем у женщин (на 7 %). И у студентов, и у сотрудников уровень психологической адаптивности выше у женщин, чем у мужчин. Выраженность эмоционально-деятельностной адаптивности у студентов является примерно одинаковой и у мужчин, и у женщин, т. е. гендерных различий данного аспекта не наблюдается. Выраженность эмоционально-деятельностной адаптивности у сотрудников преобладает у мужчин, т. е. наблюдаются определенные гендерные различия.

Предположим, какие именно факторы влияют на разницу выраженности показателей адаптации у женщин и мужчин обеих групп исследования. В студенческой среде уровень адаптированности выше у женщин. Причиной этого может быть более ответственное отношение представителей женского пола к обучению, ответственность, окружающая учебная среда более привычна. Что касается сотрудников, то адаптированность у них выше именно у мужчин (на 7 %). На это может влиять фактор переживания стресса [17]. Р.А. Триграня [18] определяет стресс как комплекс физиологических и психологических реакций организма, развивающихся в результате воздействия на него чрезвычайных по силе физических или психологических перегрузок. В исследовании принимали участие респонденты, недавно начавшие свою профессиональную деятельность (вторая группа), и поступление на работу стало новым этапом, новым шагом в жизни женщин и мужчин. Исследователи С.Л. Бем [19], Ш. Берн [20], Г. Селье [21] отмечают, что стрессу больше подвержены именно женщины. Учитывая специфику стресса, основные формы его проявления, а также субъективные и объективные причины возникновения психологического

стресса, нельзя отнестись с пренебрежением к гендерным особенностям его проявления. В плане эмоциональных проявлений именно женщинам свойственны некоторые реакции, которые очень редко проявляются у мужчин (например, приступы неподконтрольного страха); эмоциональные проявления у женщин тоже случаются намного чаще, нежели у мужчин. У женщин есть специфические физиологические женские стрессы, которые связаны с важными жизненными циклами. В эти циклы у женщин отмечаются плаксивость, раздражительность, т. е. стрессовые ситуации, физиологичные по своей природе. Учитывая преобладания в раннем возрасте правого полушария, мальчик вырабатывает немедленную и непосредственную реакцию на стресс. Тестостерон провоцирует высокую активность, самоуверенность, повышает способность к концентрации на ситуации и выход из нее через действие. У мужчин выше болевой порог, присутствует защитная психологическая реакция отрицания и неприятия боли, что приводит к более поздней диагностике и лечению патологических нарушений. Женский организм по своей природе несколько иначе реагирует на стресс, чем мужской. К тому же женщины, как правило, склонны заново прокручивать про себя негативные ситуации и чувства, особенно если они касаются взаимоотношений с людьми.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

По результатам диагностики социально-психологической адаптации, психологической адаптивности, эмоционально-деятельностной адаптивности доказано, что психологическая адаптация проходит успешно у тех молодых людей, которые уже вовлечены в профессиональную деятельность. Также у молодых людей, вовлеченных в профессиональную деятельность, больше выражены показатели психологической адаптивности и показатели эмоционально-деятельностной адаптивности.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты и закономерности позволяют в будущем продолжить работу над данной проблемой и разработать систему поддержки людей, которые испытывают сложности адаптационного периода.

Предполагаем, что для достижения этой цели нужно проводить индивидуальные и групповые консультации и коррекционные занятия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегия. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: ЛГУ, 1988. 256 с.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. 400 с.
4. Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
5. Милославова И.А. Роль социальной адаптации. М.: Академия, 2012. 330 с.
6. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека: теоретический и эмпирический анализ ключевых проблем психологии социализации. СПб.: Речь, 2009. 364 с.
7. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. С. 219–232.
8. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношения в малых группах // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 124–128.
9. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: Мнемозина, 2010. 200 с.
10. Пряхников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Вече, 2008. 400 с.
11. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Вече, 2008. 220 с.
12. Дружиллов С.А. Становление профессионализма человека и проблемы профессионального развития личности // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 7. С. 18–22.
13. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Основы профориентологии. М.: Высшая школа, 2005. 159 с.
14. Климов В.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 220 с.
15. Карелин А.А. Психологические тесты. Т. 2. М.: Владос, 2002. 280 с.
16. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
17. Климов П.Н. Управление стрессом в профессиональной деятельности // Кадровый менеджмент. 2003. № 6. С. 24–27.
18. Тригранян Р.А. Стресс и его значение для организма. М.: Наука, 2009. 140 с.
19. Бем С.Л. Линзы тендера. Трансформация взглядов на проблемы неравенства полов. М.: РОССПЭН, 2004. 336 с.
20. Берн Ш. Гендерная психология: законы мужского и женского поведения. М.: Прайм-Еврознак, 2007. 320 с.
21. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 2010. 200 с.
22. mechanisms and strategy]. Moscow, Eksmo Publ., 2010. 368 p.
23. Berezin F.B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* [Psychological and psychophysiological adaptation in humans]. Leningrad, LGU Publ., 1988. 256 p.
24. Meshcheryakov B., Zinchenko V., eds. *Bolshoy psikhologicheskij slovar* [Significant psychological dictionary]. Sankt Petersburg, Praym-Evroznak Publ., 2005. 400 p.
25. Shibutani T. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2002. 544 p.
26. Miloslavova I.A. *Rol sotsialnoy adaptatsii* [The role of social adaptation]. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 330 p.
27. Rozum S.I. *Psikhologiya sotsializatsii i sotsialnoy adaptatsii cheloveka: teoreticheskij i empiricheskij analiz klyuchevykh problem psikhologii sotsializatsii* [Psychology of socialization and social adaptation of man]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2009. 364 p.
28. Zotova O.I., Kryazheva I.K. Some aspects of social-psychological adaptation of a person. *Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii sotsialnogo povedeniya*. Moscow, Nauka Publ., 1979, pp. 219–232.
29. Kolominskiy Ya.L. Psychology of interrelation in small groups. *Voprosy psikhologii*, 2000, no. 2, pp. 124–128.
30. Bodrov V.A. *Psikhologiya professionalnoy prigodnosti* [Psychology of professional suitability]. Moscow, Mnemozina Publ., 2010. 200 p.
31. Pryazhnikov N.S. *Metody aktivizatsii professionalnogo i lichnostnogo samoopredeleniya* [Methods of activation in professional and personal self-identification]. Moscow, Veche Publ., 2008. 400 p.
32. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* [Acmeological basis for development of professional]. Moscow, Veche Publ., 2008. 220 p.
33. Druzhilov S.A. The becoming a professionalism of man and problems of professional development of the person. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii*, 2013, no. 7, pp. 18–22.
34. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Osnovy proforientologii* [Basics of proforientation]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2005. 159 p.
35. Klimov V.A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2007. 220 p.
36. Karelin A.A. *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow, Vlados Publ., 2002. Vol. 2, 280 p.
37. *Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Great encyclopedia of psychological tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 416 p.
38. Klimov P.N. Stress management in professional activity. *Kadrovyy menedzhment*, 2003, no. 6, pp. 24–27.
39. Trigranyan R.A. *Stress i ego znachenie dlya organizma* [Stress and its significance for organism]. Moscow, Nauka Publ., 2009. 140 p.
40. Bem S.L. *Linzy tendera. Transformatsiya vzglyadov na problemy neravenstva polov* [Lenses of tender. Transformation of views toward the issues of gender inequality]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004. 336 p.
41. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya: zakony muzhskogo i zhenskogo povedeniya* [Gender psychology: laws of

#### REFERENCES

1. Nalchadzhyan A.A. *Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategiya* [Psychological adaptation:

masculine and female behavior]. Moscow, Praym-Evroznak Publ., 2007. 320 p.

21. Sele G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 2010. 200 p.

**SPECIAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION  
AT THE EARLY STAGE OF PROFESSIONALIZATION OF YOUTH**

© 2017

*I.V. Kulagina*, PhD (Psychology)

*S.Yu. Reider*, graduate student

*Togliatti State University, Togliatti (Russia)*

*Keywords:* adaptation; psychological adaptation; professionalization; gender aspect of adaptation.

*Abstract:* The relevance of the study is caused by the fact that psychological adaptation is an integral part of modern life. Essentially, psychological adaptation is the process of approaching a person's mental activity to the social and social-psychological requirements of the environment, the conditions, and content of professional activity of a person. The insufficient knowledge of special aspects of psychological adaptation at the early stage of the professionalization of youth has the critical importance when developing this issue.

The paper considers the special aspects of psychological adaptation of youth that are determined by the individual needs and abilities of a person, the adaptive situation nature, and the specificity of environmental demand.

The authors analyzed the gender aspect of adaptation and professionalization according to the assumption of the existence of certain peculiarities of adaptation of different genders representatives. The research of this topic involved the study of the respondents' adaptation; the observations on the relations between the students and employees during the survey, in classes, during the working time; mathematical and statistical processing of data received.

Using special methodological tooling, the authors carried out the diagnostics of personal qualities of respondents divided into two groups depending on the employment patterns – students and employees. The obtained indices of psychological adaptation, psychological adaptability, and emotional and activity-based adaptability allowed proving the assumption on the existence of certain peculiarities of adaptation of the students and employees.

During the empirical research, the degree of adaptation manifestation of youth is determined and the peculiarities of their choice of profession are identified. It is proved that those young people who are involved in professional activity demonstrate successful psychological adaptation.

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИОННЫМ ИЗМЕНЕНИЯМ И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

© 2017

*Е.А. Наумцева*, аспирант факультета социальных наук

*А.А. Климов*, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры организационной психологии  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва (Россия)

**Ключевые слова:** психологическая готовность к организационным изменениям; удовлетворенность работой; организационная идентификация; психология организационных изменений.

**Аннотация:** Целью исследования являлось установление взаимосвязи между организационной идентификацией и психологической готовностью к организационным изменениям и изучение опосредующего влияния удовлетворенности работой на взаимосвязь организационной идентификации и готовности к организационным изменениям. В выборку вошли сотрудники девяти государственных и коммерческих компаний, которые находятся в ситуации организационных перемен ( $N=221$ ). Изменения в этих компаниях носят однотипный характер: в каждой из организаций предстояло внедрение новых стандартов работы, затрагивающее большинство сотрудников. Сотрудники организаций были осведомлены о предстоящих организационных изменениях.

Множественный регрессионный анализ показал, что удовлетворенность работой выступает в роли медиатора для взаимосвязи между организационной идентификацией и готовностью к изменениям, и эта взаимосвязь имеет сложный характер. Удовлетворенность работой частично опосредует взаимосвязь идентификации и готовности. Удовлетворенность работой выступает более точным предиктором психологической готовности к организационным изменениям, чем организационная идентификация. Результаты имеют прикладное значение: для повышения уровня готовности к изменениям необходимо направлять усилия на повышение уровня удовлетворенности работой и степени идентификации с организацией. При низком уровне удовлетворенности работой фокусировать управленческие усилия на повышении степени идентификации с организацией неэффективно.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с поиском модераторов этой взаимосвязи и предикторов удовлетворенности работой и проведением экспериментальных и лонгитюдных исследований.

### ВВЕДЕНИЕ

Роль организационной идентификации в формировании готовности к изменениям, согласно исследованиям, высока, но не однозначна. Так, в работе Н. Эллемерса описано, что высокая степень организационной идентификации стимулирует работников сфокусироваться на положительных сторонах изменений, проявлять большую терпимость и принятие краткосрочных потерь, снижает негативные чувства к предстоящим переменам. При этом будущие организационные перемены расцениваются как угроза именно работниками с высокой степенью организационной идентификации, что приводит затем к сопротивлению переменам [1].

Взаимосвязь организационной идентификации и готовности к изменениям опосредована оценкой собственных ресурсов, по данным Ф. Држенски и Н. Иголда. Чем выше уровень организационной идентификации, тем выше уровень готовности к изменениям, особенно у тех сотрудников, которые считают, что обладают необходимыми ресурсами, чтобы справиться с изменениями в компаниях с развитой культурой изменений [2]. Если оценка собственных ресурсов отрицательна, уровень готовности снижается.

На готовность оказывает влияние валентность перемен – оценка изменения как несущего преимущества или потери: положительная оценка перемен повышает готовность, а отрицательная снижает [3; 4].

Таким образом, очевидным становится то, что на взаимосвязь организационной идентификации и готовности к изменениям влияют различные факторы.

Удовлетворенность работой считается одним из самых важных измерений организационного поведения [5]. Ее определяют как положительные чувства к своей

работе, основанные на оценке характеристик деятельности [6]. Другие авторы понимают удовлетворенность работой как положительное эмоциональное состояние, которое возникает в результате оценки опыта данной работы, или как набор чувств и убеждений, которые человек имеет о своей работе [7].

Удовлетворенность работой влияет на широкий диапазон организационного поведения, ее связывают с более высокой мотивацией к работе. Более удовлетворенные работники считаются также более продуктивными и вовлеченными в жизнь организации [8].

Цель исследования – проверка следующих гипотез:

– *H1*: организационная идентификация положительно связана с психологической готовностью к организационным изменениям;

– *H2*: удовлетворенность работой положительно связана с психологической готовностью к организационным изменениям;

– *H3*: удовлетворенность работой выступает в роли медиатора между организационной идентификацией и психологической готовностью к организационным изменениям.

### ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве исследовательской базы в работе выступили сотрудники девяти организаций г. Москвы, среди которых были медицинские учреждения, школы и коммерческая организация ( $N=221$ ) (см. таблицу 1).

Респондентов информировали о том, что опрос посвящен изучению отношения сотрудников компаний к предстоящим переменам, данные будут обобщены и использованы конфиденциально. Исследование проводилось очно (респондентам раздавали

распечатанные бланки на собрании коллектива) и онлайн (респонденты получали ссылку на онлайн-форму с опросниками по корпоративной почте). Все участники исследования были осведомлены о предстоящих изменениях в своих организациях. Во всех организациях происходили изменения одного типа – внедрение новых стандартов работы, которые затрагивают (или коснутся в будущем) деятельность каждого работника непосредственно.

Таблица 1. Профиль респондента

Показатель	N	%
Пол		
Мужской	22	10
Женский	196	90
Возраст		
22–36 лет	85	39
37–50 лет	85	39
51–63 года	44	22
Повышение по работе		
Не было	61	28
До 8 лет	126	58
9–16 лет	24	11
17–24 года	7	3
Стаж		
До 13,6 года	124	57
13,6–27,3 года	75	34
27,3–41 год	19	9
Позиция		
Специалист	111	51
Линейный руководитель	103	47
Руководитель среднего звена	4	2

**МЕТОДИКИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Для оценки готовности к организационным изменениям использовалась русскоязычная версия методики «Готовность к организационным изменениям» Д. Холта (ROC) [9; 10] в адаптации Е.А. Наумцевой [11]. Опросник состоит из 25 утверждений, объединяющихся в четыре шкалы: «Уместность изменений» (пример пункта: «Я думаю, организация выиграет от этих изменений»), «Поддержка руководства» (пример пункта: «Самый

высокопоставленный руководитель в этой организации стремится к данному изменению»), «Реализуемость изменений» (пример пункта: «Я чувствую, что когда мы внедрим данное изменение, я буду легко справляться»), «Личное отношение» (пример пункта: «Меня беспокоит, что мой статус в организации упадет, когда изменение будет реализовано»).

Респонденты оценивали степень согласия с утверждениями опросника по 7-балльной шкале Ликерта, где 7 баллов присваивается ответу «Полностью согласен», 1 балл – ответу «Полностью не согласен». Опросник включает 18 прямых и 7 обратных утверждений.

Для оценки организационной идентификации применялась методика Ю. Липпонена в адаптации С.А. Липатова, шкала «Отношение к организации» [12]. Итоговый показатель методики включает два фокуса: идентификация с организацией в целом; идентификация с рабочей группой. По 5-балльной шкале респонденты оценивали степень своего согласия или несогласия с пунктами методики (пример пункта: «Когда кто-то критикует компанию, в которой я работаю, это воспринимается мною как личное оскорбление»). 1 балл соответствовал ответу «Полностью не согласен», 5 баллов – ответу «Полностью согласен».

Для исследования удовлетворенностью работой респондентам задавался вопрос: «Оцените, насколько вы удовлетворены вашей работой в этой компании». Испытуемым предлагалось оценить этот пункт по 5-балльной шкале, где 1 балл соответствовал ответу «Полностью не удовлетворен», 5 баллов – ответу «Полностью удовлетворен».

**РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Статистическая обработка осуществлялась в среде R, использовался множественный регрессионный анализ из пакетов *Lavaan* [13] и *Psych* [14]. В таблице 2 представлены данные описательной статистики: средние, стандартные отклонения, коэффициенты надежности, коэффициенты корреляций между общими показателями всех используемыми методик.

Для проверки гипотез проведено несколько этапов регрессионного анализа и построены следующие модели [15; 16]:

1) оценка взаимосвязи организационной идентификации (ОИ) и психологической готовности к организационным изменениям (ГОИ) (модель 1, путь с);

Таблица 2. Интеркорреляционная матрица основных переменных, используемых в исследовании (параметрические коэффициенты корреляции)

	Mean	SD	1	2	3	4	5
1. Возраст	40,59	10,78	–				
2. Пол	1,1	0,3	–0,30***	–			
3. Готовность к организационным изменениям	123,8	25,19	–0,01	–0,14*	–		
4. Организационная идентификация	19,8	4,01	0,23***	–0,16*	0,22**	–	
5. Удовлетворенность работой	3,9	1,18	0,22***	0,02	0,28***	0,13*	–

Примечание:

Mean – средняя оценка;

SD – стандартное отклонение.

Возраст указывался в годах; пол кодировался: 1 – для женщин, 2 – для мужчин.

Для подсчета коэффициентов корреляции использовался r Пирсона; \* – p ≤ 0,05; \*\* – p ≤ 0,01; \*\*\* – p ≤ 0,001.

2) оценка связи организационной идентификации (ОИ) и удовлетворенности работой (УР) как медиатора (модель 2, путь  $a$ );

3) оценка влияния медиатора на готовность: оценка связи организационной идентификации и удовлетворенности работой как предикторов и психологической готовности к организационным изменениям (модель 3, путь  $b$ );

4) оценка полноты опосредования медиатором (удовлетворенность работой) связи между организационной идентификацией и готовностью к организационным изменениям (модель 4, путь  $c'$ ).

В результате исследования мы получили модель, коэффициенты которой представлены на рис. 1. Показатели эффекта медиации представлены в таблице 3.

Первый этап проверки эффекта медиации показал, что организационная идентификация сама по себе предсказывает повышение готовности к организационным изменениям ( $c=1,38$ ,  $t=3,3$ ,  $p=0,0011$ ).

Второй этап проверки выявил низкий уровень корреляции между независимой переменной (организационной идентификацией) и медиатором (удовлетворенностью работой) ( $a=0,04$ ,  $t=2$ ,  $p=0,05$ ). Однако низкий уровень взаимосвязи может быть обусловлен наличием дополнительного модератора (в нашем случае – между ОИ и УР).

На третьем этапе проверки эффекта медиации было обнаружено, что удовлетворенность работой значительно связана с готовностью к организационным изменениям ( $b=5,4$ ,  $t=3,9$ ,  $p=0,00013$ ). Таким образом, третий критерий выполняется.

Для того чтобы установить, полностью или частично удовлетворенность работой опосредует в роли медиатора взаимосвязь между организационной идентификацией и готовностью к изменениям, необходимо оценить коэффициенты  $c$  и  $c'$  ( $c=1,38$  и  $c'=1,17$ ). Коэффициенты пути показывают, что удовлетворенность работой играет роль медиатора и частично опосредует

связь между организационной идентификацией и готовностью к организационным изменениям [17].

В данном исследовании мы получили высокие значения пути  $b$ , а показатели пути  $a$  – низкие. Вероятно, выбранный медиатор (УР) теснее связан с целевой переменной (ГОИ). Другими словами, удовлетворенность работой можно считать более надежным предиктором готовности к организационным изменениям (по сравнению с ОИ). Но полагаться только на нее в ситуации организационных изменений было бы недостаточным. В тех случаях, когда удовлетворенность работой снижается, ресурсом для поддержки изменений в организации может выступать психологическая связь с организацией и рабочей группой.

### ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В ходе исследования гипотезы 1 и 2 подтвердились полностью, гипотеза 3 подтвердилась частично.

Удовлетворенность работой связана с готовностью к организационным изменениям. Это согласуется с результатами исследований Н. Клейборн и Ч. Аурбаха [17] и Д. Гомеса [18].

Гипотеза о взаимосвязи организационной идентификации и готовности к изменениям подтвердилась. Это доказывают и предыдущие исследования Ф. Држенски и Н. Иголда [2], в которых рассматривается положительная взаимосвязь между этими конструктами, опосредованная оценкой собственных ресурсов работником. Н. Шан также отмечает, что удовлетворенность работой является одним из предикторов готовности к изменениям [19].

Исследование показало наличие частичного медиационного эффекта [20] удовлетворенности работой между организационной идентификацией и психологической готовностью к организационным изменениям. Если в организации уровни идентификации и удовлетворенности работой одновременно высоки, то их влияние на готовность к изменениям сотрудников усиливает

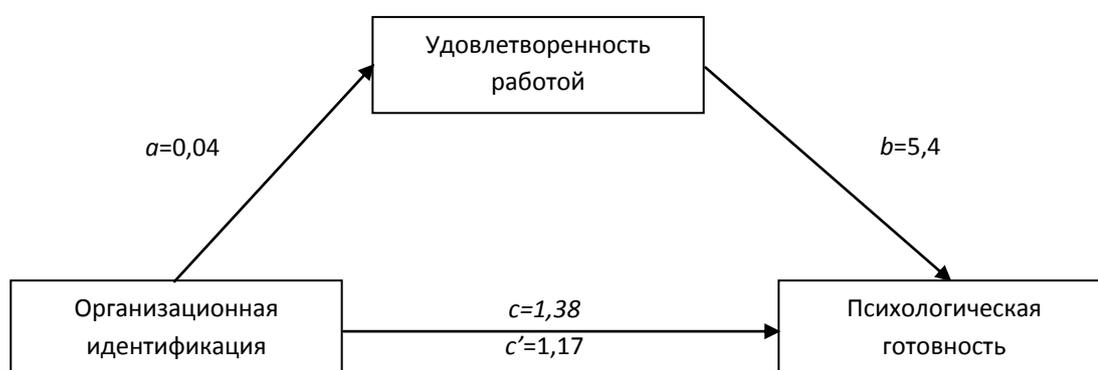


Рис. 1. Модель исследования

Таблица 3. Показатели эффекта медиации

Переменная	Коэффициент пути	SE	T-value	T-value>0,96	p
Модель 1. ОИ-ГОИ	$c=1,38$	0,42	3,3	Да	0,0011
Модель 2. ОИ-УР	$a=0,04$	0,02	2	Да	0,05
Модель 3. УР и ГОИ	$b=5,4$	1,4	3,9	Да	0,00013
Модель 4. ОИ-ГОИ	$c'=1,2$	0,41	2,9	Да	0,00467

друг друга. При низком уровне удовлетворенности работой влияние организационной идентификации на готовность к изменениям снижается.

Наиболее сложной является связь организационной идентификации и удовлетворенности работой. Сложный, вероятно нелинейный, характер этой связи, обнаруженный в исследованиях, подтверждает идею о негативных последствиях сверхвысоких уровней организационной идентификации.

Для повышения готовности к организационным изменениям требуются определенные управленческие усилия. При низкой удовлетворенности работой тратить усилия на повышение организационной идентификации неэффективно. В обратном случае, когда удовлетворенность работой у сотрудников уже высока и дальнейшее ее повышение затруднительно, у руководителей появляется ресурс по повышению готовности к организационным изменениям через повышение уровня организационной идентификации. Низкий уровень организационной идентификации может снизить и удовлетворенность работой, и готовность к изменениям.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты показывают, что удовлетворенность работой играет значимую роль в формировании готовности к организационным изменениям. Для повышения уровня готовности к предстоящим организационным переменам менеджменту компаний необходимо в первую очередь обратить внимание на формирование удовлетворенности работой. Тогда привязанность к организации будет приносить свои плоды в виде поддержки изменений, происходящих в организации.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дальнейшие направления исследований могут быть связаны с изучением предикторов удовлетворенности работой, поиском модераторов связи удовлетворенности работой и организационной идентификации, проведением экспериментальных или лонгитюдных исследований для подтверждения обнаруженных связей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ellemers N. Identity, culture, and change in organizations: a social identity analysis and three illustrative cases // *Social Identity at Work: Developing Theory for Organizational Practice*. Philadelphia: Psychology Press, 2003. P. 191–204.
2. Drzensky F., Egold N., van Dick R. Ready for a Change? A Longitudinal Study of Antecedents, Consequences and Contingencies of Readiness for Change // *Journal of Change Management*. 2012. Vol. 12. № 1. P. 95–111.
3. Vakola M. What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational change // *Leadership & Organization Development Journal*. 2014. Vol. 35. № 3. P. 195–209.
4. Vakola M. The reasons behind change recipients' behavioral reactions: a longitudinal investigation // *Journal of Managerial Psychology*. 2016. Vol. 31. № 1. P. 202–215.
5. Ghazzawi I. Job satisfaction antecedents and consequences: a new conceptual framework and research agenda // *The Business Review*. 2008. Vol. 11. P. 1–11.
6. Robbins S.P., Judge T.A. *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007. 720 p.

7. George J., Jones G. *Understanding and managing organizational behaviour*. MA: Addison-Wesley, 1999. 694 p.
8. Иванова Т.Ю., Рассказова Е.И., Осин Е.Н. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики // *Организационная психология*. 2012. Т. 2. № 3. С. 2–15.
9. Holt D.T., Armenakis A.A., Feild H.S., Harris S.G. Readiness for organizational change: the systematic development of a scale // *Journal of Applied Behavioral Science*. 2007. Vol. 43. № 2. P. 232–255.
10. Holt D., Vardaman J.M. Toward a Comprehensive Understanding of Readiness for Change: The Case for an Expanded Conceptualization // *Journal of Change Management*. 2013. Vol. 13. № 1. P. 9–18.
11. Наумцева Е.А. Анализ психометрических свойств русскоязычной версии опросника Д. Холта «Готовность к организационным изменениям» // *Организационная психология*. 2016. Т. 6. № 4. С. 55–74.
12. Lipponen J. *Organizational identifications: Antecedents and consequences of identifications in a shipyard context*. Helsinki: University of Helsinki, 2001. 129 p.
13. Rosseel Y. Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling // *Journal of Statistical Software*. 2012. Vol. 48. № 2. P. 1–36.
14. Revelle W. *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, 2017, Northwestern University, Evanston, Illinois. URL: [CRAN.R-project.org/package=psych](http://CRAN.R-project.org/package=psych).
15. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. Vol. 51. P. 1173–1182.
16. Judd C.M., Kenny D.A. Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations // *Evaluation Review*. 1981. Vol. 5. P. 602–619.
17. Claiborne N., Auerbach C., Lawrence C., Schudrich W.Z. Organizational change: The role of climate and job satisfaction in child welfare workers' perception of readiness for change // *Children And Youth Services Review*. 2013. Vol. 12. P. 2013–2019.
18. Gomes D.R. Organizational change and job satisfaction: The mediating role of organizational commitment // *Journal of Business Ethics*. 2009. Vol. 50. P. 361–386.
19. James L.R., Brett J.M. Mediators, moderators and tests for mediation // *Journal of Applied Psychology*. 1984. Vol. 69. P. 307–321.
20. Shah N. *Determinants of employee readiness for organizational change*. Brunel University, 2009. 268 p.

### REFERENCES

1. Ellemers N. Identity, culture, and change in organizations: a social identity analysis and three illustrative cases. *Social Identity at Work: Developing Theory for Organizational Practice*. Philadelphia, Psychology Press Publ., 2003, pp. 191–204.
2. Drzensky F., Egold N., van Dick R. Ready for a Change? A Longitudinal Study of Antecedents, Consequences and Contingencies of Readiness for Change. *Journal of Change Management*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 95–111.
3. Vakola M. What's in there for me? Individual readiness to change and the perceived impact of organizational

- change. *Leadership & Organization Development Journal*, 2014, vol. 35, no. 3, pp. 195–209.
4. Vakola M. The reasons behind change recipients' behavioral reactions: a longitudinal investigation. *Journal of Managerial Psychology*, 2016, vol. 31, no. 1, pp. 202–215.
  5. Ghazzawi I. Job satisfaction antecedents and consequences: a new conceptual framework and research agenda. *The Business Review*, 2008, vol. 11, pp. 1–11.
  6. Robbins S.P., Judge T.A. *Organizational behavior*. New Jersey, Pearson Prentice Hall Publ., 2007. 720 p.
  7. George J., Jones G. *Understanding and managing organizational behaviour*. MA, Addison-Wesley Publ., 1999. 694 p.
  8. Ivanova T.Yu., Rasskazova E.I., Osin E.N. Structure and diagnostic of job satisfaction: development and approximation. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2012, vol. 2, no. 3, pp. 2–15.
  9. Holt D.T., Armenakis A.A., Feild H.S., Harris S.G. Readiness for organizational change: the systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2007, vol. 43, no. 2, pp. 232–255.
  10. Holt D., Vardaman J.M. Toward a Comprehensive Understanding of Readiness for Change: The Case for an Expanded Conceptualization. *Journal of Change Management*, 2013, vol. 13, no. 1, pp. 9–18.
  11. Naumtseva E.A. Analysis of the psychometric properties of the Russian version of the questionnaire "Ready to organizational changes" by D. Holt. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2016, vol. 6, no. 4, pp. 55–74.
  12. Lipponen J. *Organizational identifications: Antecedents and consequences of identifications in a shipyard context*. Helsinki, University of Helsinki Publ., 2001. 129 p.
  13. Rosseel Y. Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 2012, vol. 48, no. 2, pp. 1–36.
  14. Revelle W. Psych: Procedures for Personality and Psychological Research, 2017, Northwestern University, Evanston, Illinois. URL: CRAN.R-project.org/package=psych.
  15. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, vol. 51, pp. 1173–1182.
  16. Judd C.M., Kenny D.A. Process analysis: Estimating mediation in treatment evaluations. *Evaluation Review*, 1981, vol. 5, pp. 602–619.
  17. Claiborne N., Auerbach C., Lawrence C., Schudrich W.Z. Organizational change: The role of climate and job satisfaction in child welfare workers' perception of readiness for change. *Children And Youth Services Review*, 2013, vol. 12, pp. 2013–2019.
  18. Gomes D.R. Organizational change and job satisfaction: The mediating role of organizational commitment. *Journal of Business Ethics*, 2009, vol. 50, pp. 361–386.
  19. James L.R., Brett J.M. Mediators, moderators and tests for mediation. *Journal of Applied Psychology*, 1984, vol. 69, pp. 307–321.
  20. Shah N. *Determinants of employee readiness for organizational change*. Brunel University, 2009. 268 p.

#### THE INTERRELATION OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE ORGANIZATIONAL CHANGES AND ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION

© 2017

*E.A. Naumtseva*, postgraduate student of Faculty of Social Sciences  
*A.A. Klimov*, PhD (Psychology), lecturer of Chair of Organizational Psychology  
*National Research University "Higher School of Economics", Moscow (Russia)*

**Keywords:** psychological readiness to organizational changes; work satisfaction; organizational identification; psychology of organizational changes.

**Abstract:** The goal of the research is the determination of the relationships between the organizational identification and psychological readiness to the organizational changes and the study of the mediating influence of work satisfaction on the interrelation of organizational identification and readiness to the organizational changes. The employees of nine state and commercial companies, which are in the situation of organizational changes ( $N=221$ ), were selected for the study. The changes in these companies have the same-type nature: in each organization, the introduction of new standards of work affecting the most of the employees was expected. The organizations' employees were informed of the upcoming organizational changes. The multiple regression analysis showed that the work satisfaction plays the role of mediator for the interrelation between the organizational identification and the readiness to changes, and this interrelation has complex nature. The work satisfaction mediates partially the interrelation of identification and readiness. The work satisfaction is the more accurate predictor of psychological readiness to the organizational changes than the organizational identification. The results have the applied significance: to raise the level of readiness to changes, it is necessary to direct efforts to the increasing the level of work satisfaction and the degree of identification with the organization. When the level of work satisfaction is low, it is ineffective to focus management efforts on the increase of the degree of identification with the organization.

Directions for future research are associated with the search for moderators of this interrelation and the predictors of work satisfaction and experimental and longitudinal study.

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕВАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ВЬЕТНАМСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ

© 2017

*Т.С. Пилишвили*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики

*Е.А. Магомедова*, магистрантка кафедры психологии и педагогики

*Нгуен Лыонг Тху Хань*, бакалавр кафедры психологии и педагогики

*Российский университет дружбы народов, Москва (Россия)*

**Ключевые слова:** копинг-стратегии; преодолевающее поведение; инокультурная адаптация; стрессоустойчивость; стресс; вьетнамские студенты; российские студенты.

**Аннотация:** Актуальность темы исследования стресс-преодолевающего поведения в процессе адаптации обусловливается необходимостью более глубокого понимания защитных механизмов психики от стрессового воздействия в разных ситуациях. Цель исследования состоит в выявлении особенностей копинг-стратегий вьетнамских и российских студентов в процессе адаптации к новой ситуации на примере обучения в вузе. В исследовании с применением четырех методик опросного типа приняли участие 120 вьетнамских и российских студентов различных факультетов уравниной по полу выборки, представленной в четырёх подгруппах в возрасте 18–22 лет: 30 юношей из Вьетнама, 30 девушек из Вьетнама, 30 юношей из России, 30 девушек из России (РУДН, Москва). Результаты сравнительного анализа показывают, что уровень конфронтационного копинга, дистанцирования, поиска социальной поддержки преобладает у вьетнамских студентов. Обнаружен низкий уровень напряжённости и умение управлять эмоциями у российских юношей. У вьетнамских студентов преобладает стратегия принятия ответственности при выраженной тревожности. Вероятность развития эмоционального стресса выше у российских студентов. Выделены факторные структуры групп испытуемых, свидетельствующие о связи эмоций и формирования стресса в сложных ситуациях у российских и вьетнамских студентов, обнаружена высокая степень копинга, направленного на отвлечение и избегание проблемы, ответственное и позитивное решение проблемы у вьетнамских студентов. У российских студентов выявлено преобладание копинга, направленного на отвлечение и избегание стрессовой ситуации посредством общения. Обнаруженные особенности могут учитываться при создании программ психологической помощи для повышения уровня адаптации вьетнамских и российских студентов в российском международно-ориентированном вузе.

### ВВЕДЕНИЕ

Сущность преодолевающего поведения рассматривается как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий по совладанию со специфическими внешними или внутренними требованиями, которые оцениваются как напрягающие или превышающие ресурсы личности [1]. Юношеский возраст представляет собой один из нормативных кризисов развития [2]. Особенностью переживания кризиса юношеского возраста в случае с вьетнамскими студентами, обучающимися в российских вузах [3], становится задача преодоления стресса аккультурации, вызванного адаптацией в новой среде [4]. Основные трудности, выявленные в ходе психологических исследований разными авторами сводятся к следующим: языковые трудности (вьетнамские студенты вынуждены учить русский язык, несмотря на сложности в освоении отличных грамматических и фонетических особенностей, и незнания английского или французского языка в силу низкого уровня преподавания последних в родной стране) [5]; незнание законодательства, своих прав и возможностей на территории принимающей стороны, экономические трудности [6] и др. Всё это объективно приводит к стрессу. С другой стороны, принимающая сторона в лице российских студентов также испытывает стресс в связи с погружением в поликультурную образовательную среду. Необходимость исследования особенностей преодолевающего поведения обусловлена как внутринаучными причинами [7], так и необходимостью повышения числа иностранных студентов в современных условиях академической мо-

бильности в России [8]. Целью настоящего исследования является изучение особенностей преодолевающего поведения вьетнамских и российских студентов РУДН в процессе адаптации к поликультурной образовательной среде. Интерпретация результатов исследования проводится в соответствии с теорией культурных измерений Г. Хофстеде [9], описывающей влияние культуры общества на индивидуальные ценности её членов, и то, как эти ценности влияют на их поведение, в частности, на копинг-стратегии.

### ОБЪЕКТЫ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют особенности копинг-стратегий у вьетнамских и российских студентов РУДН. Уравниную по полу выборку настоящего исследования составили 120 вьетнамских и российских студентов различных факультетов, представленных в четырёх мини-группах в возрасте от 18 до 22 лет, средний возраст 20 лет; из них 30 юношей из Вьетнама, 30 девушек из Вьетнама; 30 юношей из России, 30 девушек из России. Применялись: опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазаруса) [10], опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Т.Л. Крюкова) [11], опросник, определяющий склонность к развитию стресса (Т.А. Немчина, Дж. Тейлора) [12]; шкала, определяющая стресс (PSM-25) [13]. Каждому испытуемому предлагалось последовательно ответить на вопросы выше указанных опросников. Для обработки и интерпретации результатов применялись методы сравнительного, факторного анализа (SPSS 22.0).

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Сравнительный анализ вьетнамских и российских студентов в связи с представлениями о копинг-стратегиях между двумя выборками посредством непараметрического  $U$ -критерия Манна-Уитни выявил, что имеются значимые различия по шкалам, которые представлены в таблице 1.

Исходя из данных, отраженных в таблице 1, можно видеть, что положительная переоценка ситуации преобладает у вьетнамских студентов по сравнению с российскими, что, по-видимому, обусловлено особенностями культуры – низкой степенью избегания неопределённостей, проявлением личной инициативы, спокойным принятием иной точки зрения в трудной ситуации. Копинг, ориентированный на решение задачи, в большей степени выражен у российских студентов по сравнению с вьетнамскими, что, вероятно, связано с преобладанием у первых стратегического мышления, ориентированного на долгосрочную перспективу и расчётливость в отношении своего образования. По шкалам копинга, ориентированного на эмоции, избегание ситуации, а также отвлечение, вьетнамские студенты демонстрируют большую выраженность значений по сравнению с российскими, что, видимо, обусловлено большей фемининностью культуры, предполагающей ориентацию на процесс, а не на результат деятельности. Таким

образом, полученные нами результаты подтверждают типологию культурных измерений, разработанную Г. Хофстеде [9].

Дальнейший анализ посредством  $H$ -критерия Краскала-Уоллиса демонстрирует статистически значимые различия с учётом пола и этнической принадлежности по шкалам, представленным в таблице 2.

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно видеть, что принятие ответственности наиболее выражено у вьетнамских юношей, далее следуют мало различающиеся между собой российские и вьетнамские девушки, в наименьшей степени значение представлено у российских юношей. Это, по-видимому, объясняется скорее неравномерным распределением ответственности по полу, чем по этническому признаку. Вьетнамские юноши демонстрируют почти столь же высокий контроль, что и российские девушки по сравнению с юношами из России. По шкалам копинга, ориентированного на бегство-избегание, в обеих группах испытуемых значение показателя преобладает у девушек, что объясняется фемининным типом обеих культур, ориентацией скорее не на решение проблемы, а на сам процесс деятельности. По шкале копинга, ориентированного на эмоции, интересен большой разрыв в значениях у российских юношей и девушек по сравнению с вьетнамскими студентами. По-видимому, российские юноши в наименьшей мере склонны к погружению в эмоции

Таблица 1. Значимые различия по копингу у вьетнамских и российских студентов

Название шкалы	Средний ранг по шкале у вьетнамских студентов ( $M_{\text{Вьетнам}}$ )	Средний ранг по шкале у российских студентов ( $M_{\text{РФ}}$ )	$U$ -критерий Манна-Уитни	Уровень значимости ( $p < 0,05$ )
Положительная переоценка	13,55	12,18	1385,00	0,029
Копинг, ориентированный на решение задачи	40,86	43,61	1411,50	0,041
Копинг, ориентированный на эмоции	40,85	35,82	1248,00	0,004
Копинг, ориентированный на избегание	50,45	45,00	1197,50	0,002
Копинг, ориентированный на отвлечение	24,50	20,80	1144,50	0,001

Таблица 2. Значимые различия по копингу у вьетнамских и российских юношей и девушек

Название шкалы	Средний ранг по шкале у вьетнамских юношей ( $M_{\text{Юноши+Вьетнам}}$ )	Средний ранг по шкале у вьетнамских девушек ( $M_{\text{Девушки+Вьетнам}}$ )	Средний ранг по шкале у российских юношей ( $M_{\text{Юноши+РФ}}$ )	Средний ранг по шкале у российских девушек ( $M_{\text{Девушки+РФ}}$ )	$\chi^2$ Пирсона	Уровень значимости ( $p < 0,05$ )
Принятие ответственности	8,53	8,10	6,83	8,16	9,664	0,022
Бегство-избегание	11,36	12,46	10,33	13,90	10,443	0,015
Копинг, ориентированный на эмоции	40,46	40,93	30,03	41,73	35,343	0,003
Копинг, ориентированный на отвлечение	24,50	24,36	20,03	21,53	8,720	0,005
Копинг, ориентированный на социальное отвлечение	16,67	16,90	14,67	17,13	11,304	0,010
Склонность к стрессу	22,07	23,17	15,67	23,87	15,549	0,001
Шкала стресса	101,83	99,76	79,63	102,83	14,805	0,002

в стрессовой ситуации, чаще, чем вьетнамские юноши, закрываются от собственных чувств. По шкале копинга, ориентированного на отвлечение, значения вьетнамских юношей и девушек преобладают над выраженностью значений у российских девушек и, в еще большей степени, российских юношей. По шкале копинга, ориентированного на социальное отвлечение, большему значению показателя соответствуют данные, полученные в обеих выборках у испытуемых женского пола. Эти результаты, вероятно, свидетельствуют о соответствии коллективистскому типу общества, ориентированного на поддержание отношений, заботу друг о друге, в особенности, среди девушек. Шкала склонности к стрессу демонстрирует преобладание данного показателя среди девушек обеих выборок, что объясняется более интенсивным реагированием девушек на ситуации, субъективно воспринимаемые ими в качестве стрессовых. По общей шкале стресса можно видеть, что вьетнамские юноши испытывают больший стресс, чем вьетнамские девушки, в России же наблюдается обратная ситуация. Таким образом, данные проведенного сравнительного анализа, в целом согласуются с точкой зрения Г. Хофстеде [9].

Осуществленный далее факторный анализ с вращением Varimax позволил выделить четыре фактора в каждой из подгрупп студентов. В выборке вьетнамских студентов были получены следующие факторы. *Первый фактор ответственного и позитивного решения проблемы* включает в себя переменные: планирование решения проблемы (0,914); копинг, ориентированный на решение проблемы (0,849); принятие ответственности (0,788); положительную переоценку (0,771); копинг, ориентированный на социальное отвлечение (0,551). *Второй фактор усиления стресса при ориентировании на эмоции* нагружается переменными: склонностью к общему стрессу (0,867); психологического стресса (0,840); избеганием (0,752); копингом, ориентированным на эмоции (0,735). *Третий фактор копинга, направленного на отвлечение и избегание проблемы*, содержит следующие переменные: копинг, ориентированный на избегание (0,898); копинг, ориентированный на отвлечение (0,865). *Четвертый фактор конструктивных и относительно конструктивных стратегий преодоления стресса* представлен переменными: дистанцированием (0,793); конфронтационным копингом (0,643); самоконтролем (0,627); поиском социальной поддержки (0,502).

В выборке российских студентов были получены следующие факторы. *Первый фактор усиления стресса при ориентировании на эмоции* включает переменные: копинг, ориентированный на эмоции (0,904); склонность к общему стрессу (0,900); психологический стресс (0,809). *Второй фактор копинга, направленного на отвлечение и избегание посредством общения* состоит из переменных: копинга, ориентированного на избегание (0,942); копинга, ориентированного на отвлечение (0,817); копинга, ориентированного на социальное отвлечение (0,812). *Третий фактор конструктивных и относительно конструктивных стратегий преодоления стресса* содержит такие переменные, как: дистанцирование (0,721); конфронтационный копинг (0,718); бегство-избегание (0,548); самоконтроль (0,55); принятие ответственности (0,549). *Четвертый фактор*

*принятия решения при социальной поддержке* содержит переменные: копинга, направленного на решение задачи (0,78); планирования решения проблемы (0,749); поиска социальной поддержки (0,51).

Результаты факторного анализа показывают, что в обеих группах испытуемых при ориентировании на эмоции происходит нарастание стресса, внутреннего напряжения, что означает недостаточную сформированность конструктивного копинга в исследуемых выборках. Эти данные подтверждаются также общим фактором конструктивных и относительно конструктивных стратегий, используемых вьетнамскими и российскими студентами. Наряду с продуктивными стратегиями самоконтроля, принятия ответственности, поиска социальной поддержки студентами обеих подгрупп применяются относительно продуктивные стратегии дистанцирования, конфронтационного копинга, а также низкопродуктивное бегство-избегание. Различия между группами состоят в том, что для российских студентов в большей мере характерен поиск социальной поддержки, ориентировка на собственное социальное окружение, а также общение в ходе разрешения стрессовой ситуации. При отвлечении и избегании проблемной ситуации вьетнамские студенты, в отличие от российских, в меньшей мере склонны к взаимодействию с окружающим миром, концентрируют свои силы на внутренней позитивной переоценке ситуации, принятии на себя ответственности за ее решение. Вероятно, полученные результаты о большей выраженности среди российских студентов аффилиативной потребности согласуются с позицией Г. Хофстеде. Так, в типичных феминых культурах в большей мере ценится и поощряется забота о других, стремление к разделению чувств, а не собственная результативность.

## ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

На основании выполненного исследования подтверждена гипотеза о том, что существуют особенности копинг-стратегий у вьетнамских и российских студентов. При проведении сравнительного анализа выявлено, что результаты исследования в целом соответствуют теории культурных измерений Г. Хофстеде, в частности в том, что касается большей выраженности толерантности к неопределенности у вьетнамских студентов, практичности и стратегического мышления российских студентов, феминности обеих культур при ориентировании скорее на процесс, чем на результат деятельности.

Факторный анализ показывает, что имеется сходство в обеих группах испытуемых по факторам: а) усиления стресса при ориентировании на эмоции; б) конструктивных и относительно конструктивных стратегий преодоления стресса. Различия между группами состоят в: а) использовании ресурсов общения только российскими студентами в копинге, направленном на отвлечение и избегание проблемы; б) принятии решения при социальной поддержке российскими студентами; в) ответственным и позитивном решении проблемы вьетнамскими студентами.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты, полученные в исследовании, планируется использовать в индивидуальной и групповой консультативной практике Кабинета психологической

поддержки РУДН для повышения качества преодолевающего поведения и уровня адаптации вьетнамских и российских студентов в российском международно-ориентированном вузе.

*Исследование реализовано при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00834.*

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абабков В.А., Перре М.А. Адаптация к стрессу. Основные теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 166 с.
- Кашук Я.Н. Переживание смыслового кризиса в юношеском возрасте // Образование и наука. 2011. № 6. С. 52–60.
- Зиятдинова Ю.Н., Минь Т.Т. Межкультурные особенности подготовки вьетнамских специалистов в российском университете // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 2-2. С. 123–126.
- Лисицын П.П. Проблемы социальной адаптации студентов из Вьетнама в Санкт-Петербурге: социологический анализ // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 177–182.
- То Т.З.Т., Лепехин Н.Н. Адаптация и психологическое благополучие вьетнамских студентов, обучающихся в России и США // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2016. Т. 4. С. 211–218.
- Лепехин Н.Н., То Т.З.Т. Адаптация к социальной среде и культуре как фактор психологического благополучия // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. № 3. С. 218–219.
- Панич О.Е. Этнопсихологические методы сопровождения процесса адаптации иностранных студентов в вузе // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2011. № 1-2. С. 54–62.
- Маслова О.В., Буй Дык Туан. Динамика ценностей вьетнамских студентов в России // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 49–54.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G.H. Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures. USA: Intercultural Press, 2002. 234 p.
- Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантигул, 2004. 256 с.
- Taylor J. A personality scale of manifest anxiety // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1953. Vol. 48. № 2. P. 285–290.
- Lemyre L., Tessier R. Hypothesis: The research page. Measuring psychological stress. Concept, model, and measurement instrument in primary care research // Canadian Family Physician. 2003. Vol. 49. № Sept. P. 1159–1160.
- Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer, 1984. 456 p.
- Endler N.S., Parker J.D.A. Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58. № 5. P. 844–854.
- Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
- Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. 262 с.
- Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости: Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М.: Наука, 1983. 542 с.
- Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2009. № 5. С. 1.
- Сибгатуллина И.Ф., Апакова Л.В., Зайцева Л.Д. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы // Прикладная психология. 2002. № 5-6. С. 106–111.
- Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.

#### REFERENCES

- Ababkov V.A., Perre M.A. *Adaptatsiya k stressu. Osnovnye teorii, diagnostika, terapii* [Adaptation to a stress. Main theories, diagnostics, therapies]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2004. 166 p.
- Kashchuk Ya.N. Experience of the “meaning of life crisis” in adolescence. *Obrazovanie i nauka*, 2011, no. 6, pp. 52–60.
- Ziyatdinova Yu.N., Minh T.T. Cross-cultural training especially Vietnamese specialists in Russian universities. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2015, no. 2-2, pp. 123–126.
- Lisitsyn P.P. Problems of social adaptation of students from Vietnam in St. Petersburg: sociological analysis. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2008, no. 2, pp. 177–182.
- To T.Z.T., Lepekhina N.N. Adaptation and psychological well-being of Vietnamese students studying in Russia and USA. *Nauchnye issledovaniya vypusknikov fakulteta psikhologii SPbGU*, 2016, vol. 4, pp. 211–218.
- Lepekhina N.N., To T.Z.T. Adaptation to the social environment and culture as a factor of psychological well-being. *Aktualnye napravleniya nauchnykh issledovaniy: ot teorii k praktike*, 2015, no. 3, pp. 218–219.
- Panich O.E. Ethno-psychological methods of helping foreign students to adapt to a higher educational establishment. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Aleykhema*, 2011, no. 1-2, pp. 54–62.
- Maslova O.V., Bui Duc Tuan. Dynamics of values in Vietnamese students in Russia. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2014, no. 1, pp. 49–54.
- Hofstede G.J., Pedersen P.B., Hofstede G.H. *Exploring culture: exercises, stories, and synthetic cultures*. USA, Intercultural Press, 2002. 234 p.
- Kryukova T.L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of coping behavior]. Kostroma, Avanti Publ., 2004. 256 p.

11. Taylor J. A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1953, vol. 48, no. 2, pp. 285–290.
12. Lemyre L., Tessier R. Hypothesis: The research page. Measuring psychological stress. Concept, model, and measurement instrument in primary care research. *Canadian Family Physician*, 2003, vol. 49, no. Sept, pp. 1159–1160.
13. Lazarus R.S., Folkman S. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer, 1984. 456 p.
14. Endler N.S., Parker J.D.A. Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 58, no. 5, pp. 844–854.
15. Bodrov V.A. *Informatsionniy stress* [Information stress]. Moscow, PER SE Publ., 2000. 352 p.
16. Abolin L.M. *Psikhologicheskie mekhanizmy emotsionalnoy ustoychivosti cheloveka* [Psychological mechanisms of emotional stability of a person]. Kazan, Kazansky iniversitet Publ., 1987. 262 p.
17. Vardanyan B.Kh. *Mekhanizmy regulyatsii emotsionalnoy ustoychivosti. Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy* [Mechanisms of regulation of emotional stability. Categories, principles and methods of psychology. Mental processes]. Moscow, Nauka Publ., 1983. 542 p.
18. Sergienko E.A. Behavior control: individual resources of subject control. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronniy nauchniy zhurnal*, 2009, no. 5, p. 1.
19. Sibgatullina I.F., Apakova L.V., Zaytseva L.D. Peculiarities of coping behavior in the implementation of the intellectual activity of high school subjects. *Prikladnaya psikhologiya*, 2002, no. 5-6, p. 106–111.
20. Nartova-Bochaver S.K. “Coping behavior” in the system of concepts of personality psychology. *Psikhologicheskiy zhurnal*, 1997, vol. 18, no. 5, pp. 20–30.

### CHARACTERISTICS OF COPING BEHAVIOUR OF VIETNAMESE AND RUSSIAN STUDENTS

© 2017

**T.S. Pilishvili**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and pedagogy  
**E.A. Magomedova**, graduate student of Chair of psychology and pedagogy  
**Nguyen Luong Thu Hanh**, undergraduate student of Chair of psychology and pedagogy  
*Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)*

**Keywords:** coping strategies; coping behaviour; cross-cultural adaptation; resistance to stress; stress; Vietnamese students; Russian students.

**Abstract:** The importance of the topic – study of coping behavior in the process of adaptation – is determined by the necessity to understand deeper mental defense mechanisms against stress in different situations. The goal of the research is to identify the specifics of the coping strategies of Vietnamese and Russian students in the process of their adaptation to a new situation while studying at a university. Four questionnaire methods were used in the research. 120 Vietnamese and Russian students from different faculties participated in a gender-equal sample represented in four subgroups aged 18–22: 30 young men from Vietnam, 30 girls from Vietnam, 30 young men from Russia, 30 girls From Russia (RUDN, Moscow). The results of the comparative analysis show that the level of confrontational copying, distancing, and seeking social support prevails among Vietnamese students. Russian young men demonstrate a low level of tension and the ability to control emotions. The strategy of accepting responsibility under extreme anxiety dominates among Vietnamese students. The probability of emotional stress development is higher among Russian students. The study has identified factor structures of test groups which indicate the connection between emotions and stress formation in difficult situations for Russian and Vietnamese students and revealed a high degree of copying aimed at distraction and avoidance of problems, a responsible and positive solution to the problem for Vietnamese students. Russian students have a predominance of coping aimed at distraction and avoidance of a stressful situation through communication. The specified features can be taken into account in the development of psychological assistance programs to improve the level of adaptation of Vietnamese and Russian students in a Russian university with international students.

## ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛИЙ ОЦЕНКИ ВРЕМЕНИ ИСПЫТУЕМЫМИ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ЖИЗНЕННОГО СЦЕНАРИЯ

© 2017

*В.А. Склейнис*, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры экономики и менеджмента, математических и гуманитарных наук  
*Магаданский институт экономики*  
*Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, Магадан (Россия)*

*Ключевые слова:* образ мира; семантические структуры; семантический дифференциал; семантические универсалии; жизненный сценарий личности.

*Аннотация:* В настоящее время существует большое число работ, осуществляющих сопоставительный анализ различных психологических концепций. Решение задачи сопоставительного анализа позволяет достичь эффекта синергии, при котором объяснительная сила комбинированной модели превосходит модели исходные. При этом существующие модели описания жизненного сценария личности как структуры ядерного слоя образа мира обходят стороной его проецирование на семантические структуры оценивания времени, что обуславливает актуальность данной работы.

Статья посвящена анализу результатов семантического исследования представлений о времени своей жизни испытуемых с различным типом жизненного сценария личности. Рассматривая жизненный сценарий личности как компонент структуры ядерного слоя образа мира, одним из проявлений которого является структурирование времени жизни субъекта, автор выдвигает гипотезу, согласно которой испытуемые с различным типом жизненного сценария личности будут различным образом оценивать время своей жизни.

Для проверки данной гипотезы испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности производится оценка времени своей жизни при помощи специализированного семантического дифференциала «время». Обработка данных осуществлялась путем метода семантических универсалий.

Полученные результаты свидетельствуют о релевантности семантических универсалий оценки времени типу жизненного сценария личности. При оценке сходных дескрипторов, входящих в семантические универсалии всех групп, испытуемые с различным типом жизненного сценария различаются по степени групповой сплоченности оценивания, в то время как специфические дескрипторы, входящие в семантические универсалии испытуемых с различным типом жизненного сценария личности, соответствуют особенностям жизненного сценария.

### ВВЕДЕНИЕ

Понятие жизненного сценария было включено в психологическую науку Э. Берном [1]. В концепции Э. Берна понятие о сценарии рассматривается в контексте вопроса о структурировании времени. Всего автором выделяется шесть способов социального поведения, проявляемых людьми в процессе социального взаимодействия. Уход в себя предполагает полное отсутствие контакта с собеседником. Противоположность уходу составляет ритуал – форма поведения, предполагающая проигрывание социально обусловленных стереотипов взаимодействия. Следующим видом структурирования является деятельность – способ взаимодействия с миром, связанный с активным преобразованием реальности. Времяпрепровождение представляет собой беседу на определенные темы, общепринятые в социальной среде. Особое место среди форм взаимодействия занимают интимность – искренние отношения между людьми, не основанные на получении выгоды, а также игры – последовательности дополнительных скрытых трансакций, направленных в сторону определенного исхода.

Жизненный сценарий личности рассматривается в данной концепции как бессознательный жизненный план, в соответствии с которым субъект структурирует свое время, наполняя временные отрезки деятельностью, времяпрепровождением и играми.

Также Э. Берном осуществлена классификация типов жизненного сценария на основании позиции его носителя по отношению к себе и окружающему миру. Жизненный сценарий победителя предполагает пози-

тивное отношение к себе и окружающему миру. Сценарий побежденного предполагает негативное отношение к себе и миру. Позитивное отношение к себе, сочетающееся с негативным восприятием мира, определяется сценарием озлобленного пессимиста. Наконец, негативное восприятие себя в сочетании с позитивным восприятием мира предполагает позицию комплекса неполноценности. Последние два типа жизненных сценариев также обозначаются как жизненные сценарии непобедителя.

Продолжением теории жизненных сценариев Э. Берна является концепция К. Стайнера [2]. Рассматривая вопрос о детерминации жизненного сценария родительским программированием, К. Стайнер выделяет три типа сценарных посланий. Директивы представляют собой установки, передаваемые невербальным путем помимо воли родителей и включающие ограничения, накладываемые на поведение ребенка. Контрдирективы передаются вербально и включают указания, выполнение которых служит условием невыполнения директивы. Программы представляют собой инструкции, описывающие способ выполнения какого-либо действия.

Выделяя различные типы родительских посланий, К. Стайнер вводит понятие контрсценария. Контрсценарий представляет собой альтернативный сценарию жизненный план, образованный контрдирективами.

И. Стюарт и В. Джонс рассматривают сценарий как план жизни, ведущий к развязке и чаще всего неосознаваемый [3]. Основой для его формирования является решение, выработанное в раннем детстве на основе

младенческих эмоций. Согласно авторам, младенческий период характеризуется неразделенностью субъекта и внешнего мира, вследствие которой ребенок считает себя способным полностью контролировать окружающий мир. Воспринимая какое-либо событие в окружающем мире, ребенок испытывает эмоцию и стремится ее усилить, если она положительная, или же, наоборот, ослабить, если она отрицательная. Руководствуясь данным стремлением, ребенок принимает решение, на основании которого выстраивается жизненный сценарий.

Важную роль в контексте данного исследования играет предложенный И. Стюартом и В. Джонсом взгляд на соотношение понятий жизненного сценария и жизненного пути личности. Согласно И. Стюарту и В. Джонсу, жизненный путь личности представляет собой продукт фактической реализации жизненного сценария, детерминированный множеством факторов, среди которых выделяются наследственность, внешние события, жизненный сценарий, а также собственные решения субъекта.

Н.В. Кузнецова, основываясь на концепции неклассической психологии А.Г. Асмолова [4], рассматривает жизненный сценарий личности как сложную структуру, на возникновение и реализацию которой оказывает влияние множество разноплановых факторов [5]. В числе детерминант жизненного сценария личности Н.В. Кузнецова выделяет как биологические, так и социальные параметры. Среди социальных факторов, оказывающих влияние на формирование жизненного сценария, выделяются такие, как культурная детерминация и трансгенерационные влияния; биологическими коррелятами компонентов жизненных сценариев являются нейродинамические особенности и биохимические свойства организма.

В структуре жизненного сценария Н.В. Кузнецова выделяет три компонента. Когнитивный компонент жизненного сценария включает в себя качественные характеристики, отражающие его содержание, такие как каузальность, стратегичность жизненного сценария, а также рациональность. Мотивационно-энергетический компонент представляет собой мотивационную основу для реализации сценария и характеризуется тремя параметрами: уровнем целеустремленности, уровнем настойчивости, а также уровнем энергии мотивов. Коммуникативный компонент представляет собой совокупность характеристик, отражающих способ взаимодействия сценарных структур между собой и с внешним миром, и включает в себя внутреннюю конфликтность и независимость.

Рассматривая вопрос о соотношении жизненного сценария и стратегических менеджерских способностей, Н.В. Кузнецова выделяет четыре подструктуры жизненного сценария. При этом в качестве подструктур выступают факторы, полученные при составлении факторной матрицы показателей жизненного сценария.

Первая подструктура включает в себя показатели стратегичности и энергетичности мотивов и обозначается как ведущая мотивация. Вторая подструктура определяется такими характеристиками, как каузальность и целеустремленность, и может быть обозначена как причинная организация жизни. В состав третьей подструктуры входят реализованность жизни и психологический

возраст испытуемого. Данная подструктура обозначается как реализованность жизни. Четвертая подструктура, включающая в себя показатели независимости и рациональности, обозначена как практичность.

Вопрос о соотношении организующих жизнедеятельность субъекта структур рассматривается в работах И.А. Мизиновой [6]. И.А. Мизинова рассматривает жизненный сценарий как сложное структурированное когнитивное образование, реализующее функции планирования, конструирования и структурирования человеком собственной жизни. При этом другие образования, отвечающие за реализацию процесса структурирования времени (за исключением жизненного пути), рассматриваются как производные от жизненного сценария, связанные с реализацией его функций. При этом жизненный план, жизненная цель, жизненный смысл и жизненный девиз соотносятся с функцией конструирования жизни, в то время как жизненной стратегии и жизненному стилю поставлена в соответствие функция ее структурирования.

Также исследование структур временного континуума (прошлое, настоящее, будущее) методами психологии субъективной семантики производится в работах О.В. Кинелёвой [7]. Анализируя ассоциативные семантические универсалии, полученные при помощи методики «временные ориентации в ассоциативном эксперименте», автор выделяет четыре содержательные категории: эмоциональную оценку, социальные отношения, личностное развитие, а также нейтральные характеристики. Кроме того, О.В. Кинелёва указывает на наличие различий в ассоциативных семантических универсалиях оценки модусов времени испытуемыми с различным полом и возрастом.

Е.И. Головаха и А.А. Кроник в рамках причинно-целевой концепции психологического времени рассматривают субъективный временной континуум как совокупность событий, связанных между собой системой межсобытийных связей. В качестве одной из характеристик психологического времени авторами рассматривается способность к децентрации – возможность отделения временного центра от настоящего и переноса его в любую точку субъективного временного континуума [8].

В психологии субъективной семантики временные структуры понимаются как компонент картины мира, опосредованной семантическими структурами, проецирующимися на нее частью отношений [9]. А.Н. Леонтьев характеризует систему значений как пятое «квазиизмерение», пронизывающее пространственно-временной континуум. Д.А. Леонтьев в качестве одного из вариантов трансформации картины мира под влиянием смысловых структур рассматривает трансформацию ее временных (оценка длительности интервала) и вероятностных (оценка вероятности наступления события) характеристик [10].

В причинно-целевой концепции прошлое рассматривается как локализация дискретных образов на оси хронологического времени, будущее – как сфера возможностей [8]. Сопоставляя вышеобозначенные смысловые трансформации психологического времени с данной концепцией, мы можем рассматривать трансформацию оценки длительности текущих и ретроспективных временных интервалов как проецирование семантических структур на субъективное прошлое,

а трансформацию оценки вероятности событий – как их проецирование на субъективное будущее. Таким образом, в психосемантическом аспекте модель презентации психологического времени Е.И. Головахи и А.А. Кроника может трактоваться как результат опосредования временного континуума семантическими структурами.

Анализируя процесс реализации жизненного сценария личности как одну из форм взаимодействия структур образа мира, В.П. Серкин отмечает, что, наряду с профессиональной деятельностью, к детерминантам структур ядерного слоя образа мира относится процесс родительского программирования, описанный Э. Берном [11]. В наших работах процессы формирования и реализации смысловых структур характеризуются как одна из форм взаимодействия смысловых образований. При этом процесс формирования жизненного сценария личности описывается как передача структур ядерного слоя в процессе родительского программирования, в то время как его реализация соотносится с проекцией ядерного слоя образа мира на нижележащие структуры, а также с процессами динамического взаимодействия образа мира и образа жизни [12].

Поскольку жизненный сценарий личности представляет собой структуру ядерного слоя образа мира, оказывающую смыслообразующее влияние на структуры семантического слоя [13] и реализующую функцию структурирования субъективного временного континуума [6], мы можем предположить, что испытуемые с различным типом жизненного сценария личности, различающиеся способом структурирования субъективного временного континуума, будут различным образом оценивать время своей жизни. Поэтому логичным, на наш взгляд, продолжением исследования взаимосвязи жизненного сценария личности и семантических структур может послужить изучение специфики оценивания времени испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности.

Целью данной работы является сопоставительный анализ представлений о времени своей жизни испытуемых с различным типом жизненного сценария личности. Для ее осуществления производится сопоставление эмпирических проявлений жизненного сценария личности, с одной стороны, и психосемантических структур, с другой.

#### МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для выявления типа жизненного сценария личности использовалась специально разработанная анкета, основанная на опроснике С.П. Лукьяновой [14], а также данных С.П. Гурской [15]. Анкета включала в себя вопросы о ранних воспоминаниях испытуемого, типичных для него жизненных ролях, повторяющихся приятных и неприятных ситуациях, а также ряд вопросов, в которых испытуемому предлагалось написать о себе сказку.

Для дифференцирования типов жизненного сценария личности использовались следующие параметры:

- позиция главного героя и оценка других людей (ОК – не ОК) [1];

- позиция по отношению к жизненным испытаниям (уклонение от испытаний – сценарий непобедителя, движение навстречу испытаниям – сценарий победителя, поражение – сценарий побежденного) [16];

- отношение к помощи со стороны других людей (опора на собственные силы соответствует сценарию победителя, надежда на внешние обстоятельства, помощь другого человека – сценарию непобедителя или побежденного) [17];

- отношение к полученным достижениям (получение благ – победитель, неполучение, отказ – непобедитель, побежденный) [18].

Кроме того, к типу жизненного сценария личности «непобедитель» нами был отнесен сценарий «преобразователя», ориентированный на помощь другим людям. В качестве дополнительного критерия дифференциации сценария побежденного выступил низкий уровень целеполагания [3].

На основании данных анкеты были сформированы три группы испытуемых, различающихся по типу жизненного сценария личности: «победитель» (42 человека), «непобедитель» (65 человек), «побежденный» (37 человек). В качестве методики, использовавшейся для сопоставления компонентов сценария со структурами семантического слоя образа мира, выбран специализированный семантический дифференциал «время», предложенный В.П. Серкиным [19].

Интерпретация полученных данных осуществлялась посредством сопоставления семантических универсалий оценок своих представлений о времени каждой из групп испытуемых. Семантические универсалии представляют собой совокупность выделенных для данного стимула дескрипторов, одинаково оцениваемых значимым большинством группы испытуемых. Значимыми (входящими в семантическую универсалию) являются оценки, дисперсия которых составляет не более 25 % (для 75%-ной универсалии), 20 % (для 80%-ной универсалии) или 10 % (для 90%-ной универсалии) от среднего значения оценки стимула группой испытуемых по данному дескриптору.

#### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В результате обработки данных методом семантических универсалий были получены следующие результаты (см. таблицу 1).

Интерпретируя полученные результаты, следует отметить, что группы испытуемых различаются между собой по степени групповой сплоченности оценивания стимулов. При этом группа испытуемых с типом жизненного сценария «победитель» имеет наибольшую групповую сплоченность оценивания времени своей жизни, далее в порядке убывания следуют группы испытуемых с типами жизненного сценария «непобедитель» и «побежденный». Данная закономерность, проявляющаяся также при оценивании испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности других стимулов [20], обусловлена особенностями жизненного сценария личности: чем в большей степени тип жизненного сценария личности связан с успешным достижением целей, тем больше у его носителей групповая сплоченность оценивания представлений о себе по признакам, характеризующим способность к успешному осуществлению деятельности.

Для определения специфических особенностей испытуемых с каждым из типов жизненного сценария личности был произведен попарный анализ их семантических универсалий.

Таблица 1. Семантические универсалии групповой оценки представлений о своем времени испытуемыми с различным типом жизненного сценария

Тип жизненного сценария личности	Победитель	Непобедитель	Побежденный
Универсалия по 80%-ному интервалу	быстрое (1,38) ритмичное (1,93) направленное (1,59) сильное (1,97) родное (2,14) активное (1,93) веселое (1,66) здоровое (1,86) логичное (1,48) осмысленное (1,72) мое (1,79) ответственное (2,10) содержательное (1,83) движущееся (1,86) значимое (1,97) душевное (2,28) нормированное (1,41) естественное (1,97) связанное (1,34) лидерское (1,21) нормальное (1,76) благоприятное (2,14) доброе (1,90) аккуратное (2,03) достойное (1,83) уверенное (1,52) привлекательное (1,93) оправданное (1,55) дружеское (2,66) прогрессивное (1,59) нравственное (1,69) полезное (2,38) истинное (2,20) бодрое (1,41) счастливое (2,35) чистое (2,14) смелое (2,24) новое (1,90) честное (1,80) богатое (1,24) уважительное (2,24) любимое (2,10) то (1,90) точное (1,48)	быстрое (1,48) родное (1,59) активное (1,66) тяжелое (0,90) здоровое (1,21) логичное (1,41) осмысленное (1,69) мое (1,76) ответственное (1,45) содержательное (1,45) движущееся (1,28) значимое (1,34) душевное (1,28) ясное (1,38) связанное (1,24) обещающее (1,2) благоприятное (1,21) доброе (1,79) аккуратное (1,14) рациональное (1,38) компромиссное (1,10) достойное (1,34) уверенное (1,38) привлекательное (1,69) дружеское (1,97) прогрессивное (1,55) нравственное (1,31) полезное (1,55) истинное (1,80) счастливое (1,28) чистое (1,83) смелое (1,24) новое (1,31) честное (1,55) женственное (1,31) уважительное (1,83) любимое (1,38) то (1,52) точное (1,17)	быстрое (1,12) сильное (1,16) родное (1,24) осмысленное (1,08) осознанное (1,04) мое (1,16) ускоряющаяся (1,24) движущееся (0,92) значимое (1,4) душевное (1,48) естественное (1,08) широкое (1,04) реальное (1,48) компромиссное (0,84) привлекательное (0,96) дружеское (1,44) прогрессивное (1,12) нравственное (0,92) истинное (1,28) смелое (0,96) новое (1,00) уважительное (1,52) любимое (1,12)

К специфическим дескрипторам, отличающим 80%-ную семантическую универсалию оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «победитель» от оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «непобедитель», можно отнести черты превосходства (сильное, лидерское, богатое), положительные эмоциональные (бодрое, веселое), характеристики, отражающие структурированность (ритмичное, направленное, нормированное, нормальное), а также дескрипторы «естественное» и «оправданное».

К специфическим дескрипторам, отличающим 80%-ную семантическую универсалию оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «победитель» от оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «побежденный», также можно отнести положительные эмоциональные характеристики (бодрое, веселое), характеристики, отражающие структурированность (аккуратное, ритмичное, связанное, направленное, нормированное, нормальное, ответственное, содержательное, логичное, точное), черты превосходства (богатое, лидерское,

уверенное), а также ряд положительных характеристик (активное, здоровое, благоприятное, доброе, достойное, счастливое, честное, чистое, то).

Таким образом, дескрипторы, отличающие универсалию группы представителей типа жизненного сценария личности «победитель» от универсалий других групп, сходным образом распределяются по категориям, однако различия между группами испытуемых с типами жизненного сценария личности «победитель» и «побежденный» выражены сильнее. При этом примечательно, что специфические дескрипторы, входящие в универсалию испытуемых с типом жизненного сценария «победитель», отличают представителей данного типа жизненного сценария личности от обеих групп.

Для специфических дескрипторов, отличающих 80%-ную семантическую универсалию оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «непобедитель» от универсалии оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «победитель», характерны наличие негативной характеристики (дескриптор «тяжелое») контрастирует с положительными эмоциональными характеристиками, входящими в универсалию группы «победителей»), меньший авантюризм и импульсивность (ясное, рациональное), более выраженная пассивная ориентация по отношению к времени (компромиссное, женственное).

Дескрипторы, отличающие 80%-ную семантическую универсалию оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «непобедитель» от универсалии оценки времени своей жизни испытуемыми с типом жизненного сценария «побежденный», представляют собой характеристики, указывающие на большую структурированность и организованность (аккуратное, логичное, ответственное, содержательное, связанное, точное), а также положительные характеристики, указывающие на благополучие (здоровое, благоприятное, доброе, счастливое, обещающее, достойное, уверенное, полезное, чистое, честное).

80%-ная семантическая универсалия испытуемых с типом жизненного сценария «побежденный» отличается от универсалии испытуемых с типом жизненного сценария «победитель» дескрипторами, указывающими на широту видения мира (осознанное, широкое) и ориентированность на учет характеристик действительности (реальное, компромиссное).

80%-ная семантическая универсалия испытуемых с типом жизненного сценария «побежденный» отличается от универсалии испытуемых с типом жизненного сценария «непобедитель» такими дескрипторами, как сильное, ускоряющееся, естественное.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Полученные различия могут быть проинтерпретированы исходя из специфических особенностей каждого из типов жизненного сценария.

Семантическая универсалия испытуемых с типом жизненного сценария «победитель» характеризуется наличием множества динамических характеристик, указывающих на силу, решимость. В сопоставлении с группой испытуемых с типом жизненного сценария «непобедитель» представители данной подгруппы в большей степени демонстрируют рискованное поведение. Также к отличительным особенностям семантических универ-

салий представителей данного типа сценария относится более выраженная структурированность времени и ряд положительных характеристик, обусловленных, на наш взгляд, тем, что данный тип жизненного сценария личности связан с получением вознаграждения за усилия.

Семантическая универсалия испытуемых с типом жизненного сценария «непобедитель» занимает промежуточное положение в сопоставлении с универсалиями других групп испытуемых. В сопоставлении с универсалией испытуемых с типом жизненного сценария «победитель», дескрипторы испытуемых, входящих в данную группу, демонстрируют менее активное целенаправление, что находит свое выражение в большей пассивности и меньшем авантюризме. Вместе с тем, в сравнении с универсалией испытуемых с типом жизненного сценария «побежденный», представители данной группы испытуемых, напротив, демонстрируют дескрипторы, указывающие на структурированность или представляющие собой положительно эмоционально окрашенные признаки.

Семантическая универсалия испытуемых с типом жизненного сценария «побежденный» в первую очередь отличается от универсалий испытуемых с другим типом жизненного сценария отсутствием вышеуказанных характеристик. Вместе с тем, в сопоставлении с группой «победителей», данный тип жизненного сценария демонстрирует, с одной стороны, широту видения мира, с другой – примирение с действительностью.

Обобщая представленные результаты, можно отметить, что в ходе исследования была выявлена специфика оценки времени своей жизни испытуемыми с различным типом жизненного сценария личности. При этом оценки времени, специфические для носителей каждого из типов жизненного сценария личности характеристики, релевантны особенностям типа жизненного сценария.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Берн Э. Люди, которые играют в игры. М.: Эксмо, 2003. 576 с.
2. Steiner C. Script and Counterscript // Transactional analysis journal. 1966. Vol. 5. № 18. P. 133–135.
3. Стюарт И., Джойнс В. Современный транзактный анализ. СПб.: Метанойя, 2017. 444 с.
4. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. 480 с.
5. Кузнецова Н.В. Индивидуально-типологические комплексы жизненного сценария и стратегических менеджерских способностей : дис. ... канд. психол. наук. Уфа, 2004. 144 с.
6. Мизинова И.А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13. № 4. С. 59–64.
7. Кинелёва О.В. Прошлое, настоящее и будущее в темпоральной структуре сознания субъекта // Личность и её жизненный мир: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 20-летию факультета психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Омск: ОмГУ, 2013. С. 77–82.

8. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. М.: Смысл, 2008. 272 с.
9. Серкин В.П. Психосемантика. М.: Юрайт, 2016. 318 с.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
11. Skleynis V.A. Comparative analysis of the structures of an image of the world and types of lifescrpts of teenagers and their parents // The sixth international conference on development of education and psychological science in Eurasia. Vienna, 2016. P. 48–50.
12. Склейнис В.А. Моделирование жизненного сценария личности в интегрированных PR-коммуникациях // Экономика и управление. 2014. № 8. С. 97–101.
13. Склейнис В.А. Психосемантические корреляты жизненного сценария личности // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 336–340.
14. Лукьянова С.П. Метод исследования жизненного сценария личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. Т. 4. № 3. С. 55–61.
15. Гурская С.П. Программа сценарного поведения – феноменология явления // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 101–104.
16. Соколов Д.М. Сказки и сказкотерапия. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 304 с.
17. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2000. 312 с.
18. Фон Франц М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. СПб.: Б.С.К., 1998. 340 с.
19. Серкин В.П. Бланк семантического дифференциала для оценки представлений о времени // Психологическая диагностика. 2007. № 5. С. 30–35.
20. Склейнис В.А. Сопоставительный анализ семантических универсалий оценки представлений о себе и типа жизненного сценария личности // Мир науки. 2016. Т. 4. № 2. С. 1–6.
6. Mizinova I.A. The Vital Script of the Personality: the Basic Approaches to Consideration. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2013, vol. 13, no. 4, pp. 59–64.
7. Kineleva O.V. Past, present and future in the temporal structure of consciousness of the subject. *Lichnost i ee zhiznenny mir: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoy 20-letiyu fakulteta psikhologii OmGU im. F.M. Dostoevskogo*. Omsk, OmGU Publ., 2013, pp. 77–82.
8. Golovakha E.I., Kronik A.A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of personality]. Moscow, Smysl Publ., 2008. 272 p.
9. Serkin V.P. *Psikhosemantika* [Psychosemantics]. Moscow, Yurayt Publ., 2016. 318 p.
10. Leontev D.A. *Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [The psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 511 p.
11. Skleynis V.A. Comparative analysis of the structures of an image of the world and types of lifescrpts of teenagers and their parents. *The sixth international conference on development of education and psychological science in Eurasia*. Vienna, 2016, pp. 48–50.
12. Skleynis V.A. Modeling Life-Scenario Aspects via Integrated Public Relations- Communications Tools. *Ekonomika i upravlenie*, 2014, no. 8, pp. 97–101.
13. Skleynis V.A. Psychosemantic correlates of the life script. *Molodoy uchenyy*, 2016, no. 7, pp. 336–340.
14. Lukyanova S.P. Method of the research of the lifescrpt. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya*, 2011, vol. 4, no. 3, pp. 55–61.
15. Gurskaya S.P. Program of script behavior: phenomenology. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya*, 2013, vol. 6, no. 1, pp. 101–104.
16. Sokolov D.M. *Skazki i skazkoterapiya* [The fairy tales and the fairy tale therapy]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2001. 304 p.
17. Zinkevich-Evstigneeva T.D. *Praktikum po skazkoterapii* [Workshop on fairy tale therapy]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2000. 312 p.
18. Fon Frants M.-L. *Psikhologiya skazki. Tolkovanie volshebnykh skazok* [The psychology of fairy tale. The interpretation of fairy tales]. Sankt Petersburg, B.S.K. Publ., 1998. 340 p.
19. Serkin V.P. The blank of semantic differential for evaluation of submissions on time. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no. 5, pp. 30–35.
20. Skleynis V.A. Comparative analysis of the semantic universalities of the evaluation of ideas about yourself and the type of lifescrpt. *Mir nauki*, 2016, vol. 4, no. 2, pp. 1–6.

#### REFERENCES

1. Bern E. *Lyudi, kotorye igrayut v igry* [People who play games]. Moscow, Eksmo Publ., 2003. 576 p.
2. Steiner C. Script and Counterscript. *Transactional analysis journal*, 1966, vol. 5, no. 18, pp. 133–135.
3. Styuart I., Dzhoyns V. *Sovremennyy tranzaktnyy analiz* [The modern transactional analysis]. Sankt Petersburg, Metanooya Publ., 2017. 444 p.
4. Kuznetsova N.V. *Individualno-tipologicheskie komplekxy zhiznennogo stsenariya i strategicheskikh menezher skikh sposobnostey*. Dis. kand. psikhol. nauk [Individually-typological complexes of life scenario and strategic managerial abilities]. Ufa, 2004. 144 p.
5. Asmolov A.G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psikhologii* [On the other side of consciousness: the methodological problems of non-classical psychology]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 480 p.

**THE STUDY OF SEMANTIC UNIVERSALS OF TIME EVALUATION  
BY THE TEST SUBJECTS WITH VARIOUS LIFE SCRIPT TYPES**

© 2017

*V.A. Skleynis*, PhD (Psychology),  
assistant professor of Chair of Economics and Management, Mathematics and Humanities  
*Magadan Institute of Economics*  
*of Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, Magadan (Russia)*

*Keywords:* world image; semantic structures; semantic differential; semantic universals; life script of a person.

*Abstract:* Currently, there are a large number of works, carrying out the comparative analysis of various psychological concepts. The solution to the problem of comparative analysis allows reaching the synergy when the explanatory power of a combined model surpasses the original models. Thus, the existing models of a person's life script description as the structure of the world image nuclear layer sidestep its projecting on the semantic structures of time evaluation that causes the relevance of this work.

The paper covers the analysis of the results of the semantic study of the ideas of test subjects with various life script types about their lifetime. Considering a person's life script as a component of the structure of the world image nuclear layer manifested in the structuring of the subject's lifetime, the author hypothesizes that the test subjects with various life script types will evaluate their lifetime in different ways.

To test this hypothesis, the test subjects with various life script types evaluated their lifetime using specialized semantic "time" differential. Data processing was carried out using the method of semantic universals.

The results display the relevance of time evaluation semantic universals to the type of a person's life script. When evaluating similar descriptors belonging to semantic universals of all groups, test subjects with various life script types differ in the degree of group cohesiveness of evaluation, while the specific descriptors belonging to the semantic universals of test subjects with various life script types correspond to the life script features.

## КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ РЕЛИГИОЗНЫХ НОРМ

© 2017

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

*Ключевые слова:* религиозные нормы; субъективные репрезентации; социокогнитивный подход; нормативные суждения.

*Аннотация:* В рамках социокогнитивного подхода религиозные нормы определяются как субъективные репрезентации результатов когнитивной переработки человеком информации о представленных в культуре религиозных феноменах. Религиозные нормы присутствуют в повседневном языке и выражены как нормативные суждения, отражающие правильность и предпочтительность социального поведения и образа мыслей. Отдельные нормативные суждения не существуют независимо друг от друга, а образуют кластеры, которые можно рассматривать как виды социальных норм.

Целью представленного эмпирического исследования стало выявление видов религиозных норм, выраженных как нормативное суждение. В исследовании проверяется гипотеза о вербальном выражении в форме нормативных суждений инкультурированного религиозного опыта. В качестве метода сбора данных используется метод полуструктурированного интервью, в ходе которого выявляются суждения о нормах в контексте оценочной позиции. Оценки высказываются в отношении объектов, которые являются носителями искомых норм или придерживаются их. Методом анализа качественных данных служат элементы феноменологии и матричного анализа.

Проведенное исследование позволяет говорить о существовании по крайней мере четырех видов религиозных норм: нормы атрибуции ответственности, нормы социального взаимодействия, нормы межличностного взаимодействия, нормы самопрезентации. Таким образом, религиозные нормы составляют фрагмент индивидуальной психологической реальности, которая обусловлена образцами социального поведения, определяющими его приемлемость и полезность.

Приведенные результаты и выводы открывают возможности исследования конфессиональных различий в определении видов и внутреннего содержания репрезентаций религиозных норм. Кроме того, результаты исследования указывают на необходимость уточнения функций репрезентаций религиозных норм с точки зрения социальной адаптации.

### ВВЕДЕНИЕ

Религия определяется как практика взаимодействия человека с «вышшими», «духовными» силами [1]. В богословии и религиоведении религиозные нормы – это правила, предписания, «каноны», в соответствии с которыми эта практика реализуется [2]. Вместе с тем религия является феноменом, в зависимости от множества факторов в той или иной степени регулирующим поведение людей, входящих в различные социальные группы [3; 4]. Несмотря на то, что в современных исследованиях представлены различные взгляды на соотношение социального поведения и религиозности, несомненно, что религия составляет предмет интереса социальной психологии [5–7]. В частности, малоизученным остается вопрос о психологическом содержании религиозных норм.

Важно помнить, что, если переносить религиозные нормы в область психологии, необходимо удерживать ее предметную специфику. Тогда религиозные нормы следует рассматривать как разновидность социальных норм. В таком случае требуется уточнить точку зрения на феномен социальных норм, используемую в нашей работе.

Термин «социальная норма», как известно, имеет два значения. Одно ассоциировано со статистически устанавливаемой частотой встречаемости способов поведения или образа мыслей представителей социальной группы [8; 9; 10, р. 28–30]. В этом случае говорят о дескриптивных нормах. Другое значение термина подчеркивает социальную обусловленность способов поведения или образа мыслей человека, необходимость соблюдения укорененных в культуре стандартов. Это не

означает, что «норма» не распространяется на большинство случаев или событий. Имеет место лишь перенос акцента с частоты встречаемости поведения или образа мыслей на их социальную детерминацию. Здесь мы имеем дело с прескриптивными нормами и, как следствие, должны признать, что у человека или группы людей есть много причин не следовать за большинством, когда речь идет о соблюдении или несоблюдении норм.

Факт соблюдения или нарушения дескриптивных социальных норм имеет много трактовок. С одной стороны, в этом контексте рассматривается девиантное поведение личности [11]. С другой стороны, для его объяснения используются особенности специфической социальной ситуации, в которой реализуется деятельностная активность человека [12]. В рамках когнитивной и социокогнитивной психологии используется понятие «нормативность», или «нормативное событие», для обозначения результатов переработки человеком информации о представленных в культуре и обществе социальных нормах [13]. Средством получения такой информации является социальное взаимодействие, а результаты фиксируются в долговременной памяти, составляют неотъемлемую часть жизненного опыта и реализуются как та или иная мера нормативного или ненормативного поведения и образа мыслей. Тогда социальные нормы перестают рассматриваться в отрыве от индивидуальной сознательной активности человека, выражаются в нормативных суждениях, а их функции не сводятся к выполнению ролевых ожиданий или обеспечению приемлемого уровня конформности.

В этом случае они становятся репрезентациями индивидуального опыта участия человека в нормативных событиях, его опыта нормативности.

С этой точки зрения важно понимать, что отдельные нормативные суждения не существуют независимо друг от друга, а образуют кластеры, которые можно рассматривать как виды социальных норм. В проведенных нами ранее исследованиях была выявлена и обоснована целесообразность учета наличия нескольких кластеров или видов социальных норм. Например, темпоральные нормы – это репрезентации социально одобряемого хронологического времени и порядка наступления жизненных событий (окончания учебы, вступления в брак и т. д.). Нормы социальной и личностной идентификации – это репрезентации социально одобряемых и принимаемых образцов соотношения социально-психологических и индивидуально-личностных свойств со свойствами референтной группы [14, с. 245].

Следует иметь в виду, что в основание разработанной классификации положен скорее внешний критерий, отражающий специфику разнообразных социальных ситуаций. В этом случае понятие «социальная норма» соотносится с эксплицитным социальным поведением, которое одобряется референтной социальной группой. Однако каждый из приведенных видов норм имеет еще и интрапсихический аспект, наполнение которого составляют элементы когнитивной переработки опыта реализации этих норм в социальном поведении. Тогда «внутренним» критерием для классификации элементов когнитивной переработки нормативных событий становится суждение человека о приемлемости и прагматичности выбираемого им способа поведения. Термин «суждение» в этом контексте относится к любому утверждению, устанавливающему субъективную «истину» или «предпочтение». В нормативном суждении зафиксированы «правильность» или «предпочтительность» социального поведения или образа мыслей на индивидуальном уровне вне зависимости от конкретной социальной ситуации или членства в той или иной социальной группе.

Все сказанное позволяет сформулировать предмет и цель нашего исследования – выявление содержания религиозных норм как репрезентаций индивидуального опыта, выраженного как нормативные суждения. При этом мы исходим из того, что религиозный опыт человека не связан напрямую с его уровнем религиозности или с его принадлежностью к конфессиональной группе. Он является продуктом инкультурации и в этом смысле представляет собой универсальный «интроект».

В исследовании мы стремились ответить на ряд вопросов. Во-первых, следует убедиться, что инкультурированный религиозный опыт на самом деле получает вербальное выражение в форме нормативных суждений. Во-вторых, на основе обобщения отдельных суждений необходимо определить виды религиозных норм. В-третьих, важно проверить гипотезу о функциях индивидуальной приемлемости и прагматичности религиозных норм. Сформулированные вопросы, по сути, являются целями нашего исследования.

#### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Реализуемый социокогнитивный подход к изучению религиозных норм предполагает выбор релевантных

ему исследовательских методов. В данном подходе в наличии имеются три дифференцированные группы методов: самопрезентации, идентификации, выявления и формулировки суждений [15].

На описываемом этапе исследования применялся метод выявления и формулировки суждений. Он предполагает, что суждения о нормах высказываются в контексте вынесения оценки или с оценочной позиции. Оценка высказывается в отношении объектов, которые являются носителями искомого норм или придерживаются их. Нормативность или ненормативность этих объектов по каким-либо причинам известна респондентам.

Использование этой группы методов вариативно. Наиболее типичным является проведение полуструктурированного или неструктурированного интервью, в котором респондентам предлагаются соответствующие стимульные материалы (задачи, игры, сценарии, фильмы). Допускаются различные виды шкалирования. Предпочтительна максимально вариативная выборка респондентов с тем, чтобы получить множество суждений из разных источников.

Для получения эмпирических данных на первом этапе исследования применялся метод полуструктурированного интервью [16]. Оно проводилось с людьми разного возраста, пола, уровня религиозности и вероисповедания (максимально вариативная выборка). Всего было проведено 15 интервью, и это количество позволило соблюсти принцип смыслового насыщения.

В начале интервью респондентам предлагалось высказать мнение о религии, о ее значении в их жизни. Эта часть интервью имела вводный, «разогревающий» характер и проводилась с целью актуализировать и обобщить фрагменты собственного религиозного опыта респондентов. Далее им предлагался список общеизвестных религиозных персонажей – носителей существенных и разделяемых ценностей в этой области (Христос, Магомет, Будда, атеист, грешник, прихожанин, священник). Выбор персонажей выполняет здесь две функции: обеспечивает валидность вербального материала и задает ситуацию, которая способствует актуализации нормативного аспекта интервью. Нормативный аспект интервью поддерживается далее содержанием инструкции респонденту: «Скажите, как эти персонажи считают правильным (приемлемым, нормальным) относиться к другим людям, представителям других конфессий, к самим себе, как правильно вести себя в повседневной жизни: в семье, на работе и т. д.». В ходе интервью респондент выступает в качестве субъекта оценки, формулируя нормативные суждения на основе собственных воспоминаний о религиозном опыте.

В результате был сформирован список из 120 суждений, пригодных для дальнейшего анализа. Анализ проводился в соответствии с принципами и правилами, разработанными и обоснованными в авторской концепции качественного подхода в психологическом исследовании [17]. К сожалению, рамки статьи не позволяют остановиться на содержательных и технических подробностях процедуры анализа. Отметим только, что в его основу положены элементы феноменологии и матричного анализа. Феноменология является подходом к анализу и обобщению первичных лингвистических данных. Ее применение позволяет выявлять

смысловые компоненты субъективных репрезентаций социальных феноменов, зафиксированных в языке респондентов [18]. Феноменографический подход обеспечивает содержательную валидность обобщения первичных данных. Матричный анализ представляет собой техническую процедуру, направленную на поиск критериев дифференциации смысловых единиц высказываний, основных тенденций отношений между различными группами информации и выявлении на этой основе обобщенных категорий [19].

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

В итоге было сформировано четыре кластера нормативных суждений. С нашей точки зрения, вполне допустимо интерпретировать эти кластеры нормативных суждений как компоненты целостной структуры религиозных норм. В логике реализуемого в работе социокогнитивного подхода, религиозные нормы – это субъективные репрезентации результатов когнитивной переработки человеком информации о представленных в культуре религиозных «интроектах» или прототипах. Следуя этому определению, логично предположить, что религиозные нормы являются частью системы прескриптивных социальных норм и детерминируют социальное поведение человека и его образ мыслей. Выявленные кластеры нормативных суждений следует рассматривать как виды религиозных норм.

1. Нормы атрибуции ответственности. Этот вид религиозных норм очерчивает границы, в рамках которых человек находит для себя приемлемым или полезным считать себя субъектом социальной активности. С этой точки зрения нормативными суждениями, с одной стороны, являются те, которые отражают эту внутреннюю позицию – концентрация ответственности («Не сотвори себе кумира»), а с другой стороны, отдают приоритет фаталистическим установкам («В грехе родились, в грехе умрем») – диффузия ответственности.

2. Нормы социального взаимодействия. Трансформированный в нормы религиозный опыт влияет на выбор эгоцентрической («Ведите себя, как сердце подскажет») или социоцентрической нормативной ориентации в социальном взаимодействии («Нужно нести свет и добро»).

3. Нормы межличностного взаимодействия. В этом случае религиозные нормативные суждения дифференцируют приемлемость и утилитарность позиции, занимаемой человеком в непосредственном взаимодействии с окружающими. Эта позиция может отражать альтруистические («Относитесь к другим так, как Вы относитесь к себе») или эгоистические установки («Преследуйте личные интересы»).

4. Нормы самопрезентации. Этот кластер содержит результаты когнитивной переработки нормативных событий, в которых человеком решается проблема управления впечатлением о себе в глазах других людей. Нами выявлены по меньшей мере две модальности нормативности. Во-первых, приемлемым и полезным является проявление общительности, естественности, готовности к сотрудничеству, то есть «открытость» («Нужно верить в помощь и милосердие других людей»). В другом случае нормативные суждения выражают значения скрытности, отчужденности, излишней строгости в оценке

людей. Тогда речь может идти об «изолированности» («Правильно надеяться только на свои силы»).

Приведенные результаты отражают итоги начального этапа психологического исследования религиозных норм. Тем не менее они позволяют привести ряд рассуждений, полезных как с точки зрения дополнения уже существующих взглядов на психологическую природу религиозных норм, так и в связи с перспективами работы.

Первое рассуждение касается онтологического статуса религиозных норм. Репрезентация религиозных норм может получить интерпретацию в связи с когнитивными теориями самопознания [20]. Эти теории разделяют общий взгляд на важность хранящейся в памяти информации о прошлом поведении. Различия касаются механизмов репрезентации. В одном случае индивидуальные религиозные нормы являются репрезентацией опыта взаимодействия с многочисленными примерами следования религиозным нормам. Человек будет говорить о себе как о «выполняющем религиозные нормы», если он сравнивает свое поведение с этими примерами, и оказывается, что его поведение соответствует этим примерам. В другом случае религиозные нормы репрезентируются как обобщенные характеристики поведения. Из памяти «извлекаются» не конкретные примеры следования религиозным нормам, а культурно и исторически обусловленные образцы, принятые в качестве религиозных норм. Тогда религиозная нормативность есть результат сравнения себя не с конкретными примерами, а с этими образцами.

Эти сущностные характеристики религиозных норм, с нашей точки зрения, дифференцируют возможные подходы к их изучению. В первом случае следование религиозным нормам будет детерминировано уровнем и характером религиозности. Тогда следует говорить о «верующих» как эмпирическом объекте исследования. Во втором случае религиозные нормы составляют фрагмент индивидуальной психологической реальности, которая обусловлена не столько «заповедями», «канонами» и т. п., сколько образцами социального поведения, определяющими его приемлемость и полезность. Здесь исследовательские вопросы будут касаться индивидуальной специфики репрезентаций религиозных норм, в том числе с учетом конфессиональных особенностей.

Далее, по нашему мнению, интерес представляет выявленный бинарный характер видов религиозных норм. Концентрация ответственности и фатализм, социоцентризм и эгоцентризм, альтруизм и эгоизм, открытость и изолированность не отрицают друг друга логически и функционально. Они являются взаимосвязанными противоположностями, создающими систему, которая характеризуется согласованностью, гибкостью и изменчивостью. Наличие этих противоположностей подчеркивает прескриптивный характер репрезентаций религиозных норм. Тогда выбор нормы, которой нужно или не нужно следовать, сопряжен с критериями социальной полезности и приемлемости.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Несомненно, приведенные результаты являются стимулом для формулирования новых исследовательских вопросов. Например, это проверка гипотезы о существовании конфессиональных различий в определе-

нии видов и внутреннего содержания репрезентаций религиозных норм. Далее, необходимо уточнить соотношение критериев «приемлемости» и «полезности» следования религиозным нормам. Наконец, это вопрос о функциях репрезентаций религиозных норм с точки зрения социальной адаптации. Ответы на эти вопросы, вероятно, можно отыскать, продолжая исследование.

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

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Richardson F.C. Psychology and Religion: Hermeneutic Reflections // *Journal of Psychology and Theology*. 2006. Vol. 34. № 3. P. 232–250.
- Тимошук А.С., Федотова И.Н., Шавкунов И.В. Введение в религиоведение. Владимир: ВЮИ ФСИН России, 2014. 136 с.
- Сучкова О.В. Социально-психологические аспекты религиозности молодежи в контексте психологической безопасности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 25 с.
- Угринович Д.М. Психология религии. М.: Политиздат, 1986. 352 с.
- Буланова И.С. Типология личностных изменений в контексте религиозной конверсии // *В мире научных открытий*. 2014. № 11.1. С. 434–446.
- Склярлова Т.В. Религиозная социализация: проблемы и направления исследований // *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*. 2009. № 4. С. 7–17.
- Argyle M. *Religion behavior*. London: Routledge and Kegan Paul, 1958. 190 p.
- Никишова Н.В. Понятие и сущность социальной нормы: социально-философский анализ // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2014. № 1-II. С. 147–149.
- Швец Д.С. Социальная норма и девиации: теоретический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2006. 148 с.
- Bicchieri C. The Grammar of Society: the Nature and Dynamics of Social Norms // *The Grammar of Society*. New York: Cambridge University Press, 2006. P. 28–30.
- Добрин Ю.К. Социальная норма в традиционном и современном обществе // *Вестник Поволжского института управления*. 2011. № 1. С. 116–121.
- Cialdini R. Descriptive social norms as underappreciated sources of social control // *Psychometrika*. 2007. Vol. 72. P. 263–268.
- Pyysiainen I. *How religion works: Toward a new cognitive science of religion*. Boston, 2001. 150 p.
- Курьшева О.В., Чернов А.Ю. Содержание и специфика социально-возрастных норм в период взрослости. Волгоград: ВолГУ, 2015. 245 с.
- Dubias N. *A sociocognitive approach to social norms*. New York, 2002. 259 p.
- Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
- Чернов А.Ю. Качественный подход в психологическом исследовании. Волгоград: ВолГУ, 2008. 340 с.
- Barnard A., McCosker H., Gerber R. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care // *Qualitative Health Research*. 1999. Vol. 9. № 2. P. 212–226.
- Averill J.B. Matrix Analysis as a Complementary Analytic Strategy in Qualitative Inquiry // *Qualitative Health Research*. 2002. Vol. 12. № 6. P. 855–866.
- Whitehouse H. Modes of religiosity: towards a cognitive explanation of the sociopolitical dynamics of religion // *Method and Theory in the Study of Religion*. 2002. № 14. P. 293–315.

#### REFERENCES

- Richardson F.C. Psychology and Religion: Hermeneutic Reflections. *Journal of Psychology and Theology*, 2006, vol. 34, no. 3, pp. 232–250.
- Timoshchuk A.S., Fedotova I.N., Shavkunov I.V. *Vvedenie v religiovedenie* [Introduction to Religion Studies]. Vladimir, VYuI FSIN Rossii Publ., 2014. 136 p.
- Suchkova O.V. *Sotsialno-psikhologicheskie aspekty religioznosti molodezhi v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Sociopsychological aspects of religious youth in the context of psychological safety]. Sankt Petersburg, 2009. 25 p.
- Ugrinovich D.M. *Psikhologiya religii* [Psychology of religion]. Moscow, Politizdat Publ., 1986. 352 p.
- Bulanova I.S. Types of personal changes in the context of religious conversion. *V mire nauchnykh otkrytiy*, 2014, no. 11.1, pp. 434–446.
- Sklyarova T.V. Religious socialization: research problems and direction. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo humanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya*, 2009, no. 4, pp. 7–17.
- Argyle M. *Religion behavior*. London, Routledge and Kegan Paul Publ., 1958. 190 p.
- Nikishova N.V. Notion and essence of social norm: social-philosophical analysis. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, no. 1-II, pp. 147–149.
- Shvets D.S. *Sotsialnaya norma i deviatsii: teoreticheskiy analiz*. Avtoref. dis. kand. sotsiol. nauk [Social norm and deviations: theoretical analysis]. Moscow, 2006. 148 p.
- Bicchieri C. The Grammar of Society: the Nature and Dynamics of Social Norms. *The Grammar of Society*. New York, Cambridge University Press Publ., 2006, pp. 28–30.
- Dobrin Yu.K. Social Norm in Traditional and Modern Society. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*, 2011, no. 1, pp. 116–121.
- Cialdini R. Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika*, 2007, vol. 72, pp. 263–268.
- Pyysiainen I. *How religion works: Toward a new cognitive science of religion*. Boston, 2001. 150 p.
- Kuryшева O.V., Chernov A.Yu. *Soderzhanie i spetsifika sotsialno-vozrastnykh norm v period vzroslosti* [Content and specificity of social-age norms in the adulthood period]. Volgograd, VolGU Publ., 2015. 245 p.

15. Dubias N. A sociocognitive approach to social norms. New York, 2002. 259 p.
16. Kvale S. *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research interview]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 301 p.
17. Chernov A.Yu. *Kachestvennyy podkhod v psikhologicheskoy issledovaniy* [High-Quality Approach in Psychological Research]. Volgograd, VolGU Publ., 2008. 340 p.
18. Barnard A., McCosker H., Gerber R. Phenomenography: A Qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Health Care. *Qualitative Health Research*, 1999, vol. 9, no. 2, pp. 212–226.
19. Averill J.B. Matrix Analysis as a Complementary Analytic Strategy in Qualitative Inquiry. *Qualitative Health Research*, 2002, vol. 12, no. 6, pp. 855–866.
20. Whitehouse H. Modes of religiosity: towards a cognitive explanation of the sociopolitical dynamics of religion. *Method and Theory in the Study of Religion*, 2002, no. 14, pp. 293–315.

## QUALITATIVE RESEARCH OF KINDS OF RELIGIOUS NORMS

© 2017

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

*Keywords:* religious norms; subjective representations; socio-cognitive approach; normative judgments.

*Abstract:* Within the sociocognitive approach, the religious norms are determined as the subjective representations of the results of a person's cognitive processing of the information about the religious phenomena presented in the culture. The religious norms are present within the everyday life language and expressed as the normative judgments reflecting the correctness and preference of social behavior and way of thinking. Certain normative judgments do not exist independently of each other but form the clusters that can be considered as the kinds of social norms.

The goal of presented empirical research is to determine the kinds of religious norms expressed as a normative judgment. The study tests a hypothesis about a verbal expression in the form of normative judgments of the enculturated religious experience. As the data-collection method, the author uses the semi-structured interviews method determining the judgments about the norms in the context of the evaluative attitude. The evaluations are expressed in respect of the objects that are the bearers of desired norms or adhere to them. The elements of phenomenography and matrix analysis serve as the method of qualitative data analysis.

The study allows speaking about the existence of at least four kinds of religious norms: responsibility attribution norms, social interaction norms, interpersonal interaction norms, and self-introduction norms. Thus, the religious norms form a fragment of the individual psychological reality caused by the patterns of social behavior determining its acceptability and usefulness.

Quoted results and conclusions offer the opportunities for the study of confessional differences when determining the types and inner content of the religious norms representations. Moreover, the results of the study highlight the necessity to specify the functions of religious norms representations in the context of social adaptation.

## ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПРИ СМЕНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

© 2017

*Н.В. Черный*, аспирант факультета социальных наук  
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва (Россия)

*Ключевые слова:* теория самодетерминации; трудовая мотивация; профессиональная направленность; смена профессиональной направленности.

*Аннотация:* В статье рассмотрены результаты изучения изменения мотивационной сферы личности при смене профессии. Актуальность работы обусловлена тем, что число специалистов, желающих сменить направление профессиональной деятельности, постоянно растет, однако эмпирических работ, освещающих данную проблематику, все еще недостаточно. Выборку составили сотрудники международного аэропорта «Домодедово», решившие пройти переподготовку и сменить основное направление своей профессиональной деятельности. В качестве теоретико-методологической основы исследования была выбрана теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, одна из наиболее концептуально проработанных и актуальных теорий мотивации в психологии на сегодняшний день. В статье представлены современные подходы к изучению самодетерминации, как одного из ключевых понятий, в контексте личностного потенциала личности. Показано, что процесс профессионального развития непосредственно связан с изменением показателей личностной автономии как широкого интегративного конструкта. Представлены результаты исследования мотивационной сферы личности 140 сотрудников, прошедших профессиональную переподготовку по программам различных вузов г. Москвы. Диагностика проводилась в начале и по окончании периода профессиональной переподготовки (13 месяцев) с помощью специализированных тестовых методик. В качестве психодиагностических инструментов использовался опросник каузальных ориентаций (авторы методики Э. Деси и Р. Райан; адаптация О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана и Д.А. Леонтьева) и тест смысловых ориентаций (СЖО) (автор методики Д.А. Леонтьев). Показано, что прохождение профессиональной переподготовки связано с положительной динамикой показателей автономного типа каузальной ориентации и смысловых ориентаций. Впервые смена профессиональной направленности рассмотрена в контексте теории самодетерминации.

### ВВЕДЕНИЕ

В настоящий момент можно наблюдать, что существенные социальные изменения и связанные с ними новые возможности для профессионального развития в виде постоянно увеличивающегося количества программ второго высшего образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки требуют изучения тех психологических изменений, которые происходят с личностью при смене профессиональной роли, их влияния на функционирование трудовых коллективов и профессиональных групп. Новые социально-экономические тенденции, смена монопрофессионализма на полипрофессионализм привели к тому, что организации в настоящее время испытывают потребность в профессионально мобильных специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать свой потенциал в изменяющихся условиях в связи с планированием и сменой курса своей карьеры.

Однако реальная практика психологического консультирования демонстрирует, что из-за некоторых стереотипов многие люди хотя и испытывают неудовлетворенность своей профессией и осознают невозможность реализации своего внутреннего потенциала в данной трудовой сфере, но при этом избегают способов разрешения сложившейся ситуации, так как считают смену профессии показателем собственной некомпетентности. И хотя человек продолжает работать, дальнейшая профессиональная активность становится неэффективной, снижается самооценка, возникают трудности не только в трудовой деятельности, но и во многих других областях жизни [1; 2].

В данной ситуации основные задачи психологического сопровождения и карьерного консультирования

должны быть ориентированы на анализ следствий, вытекающих из пересмотра возможностей дальнейшей самореализации в той или иной трудовой деятельности, определение перспектив личностного и профессионального роста в новой профессии или при расширении карьерных возможностей той, что имеется на данный момент. Если в прежней профессии активная самореализация представляется невозможной, то деятельность специалистов психологического профиля должна быть направлена на изменение представления о смене профессии как о профессиональной непригодности, обоснование сознательной смены трудовой деятельности как возможности дальнейшего профессионального и личностного развития, помощь в построении профессиональной перспективы в иной деятельности [1; 3].

Изучение феномена сознательной смены профессии в отечественной психологии в основном велось в контексте анализа ситуации вынужденного ухода из деятельности, обусловленного социально-экономическими факторами (безработицей). Смена профессии, вызванная психологическими причинами, изучалась крайне мало или определялась как следствие профессиональной непригодности, единичный факт в процессе профессионального развития. Однако специфика развития современного общества, как было указано выше, требует иного подхода к изучению феномена сознательной смены профессии, что и было реализовано в данном исследовании.

В качестве теоретико-методологической основы для изучения представленной проблематики наиболее конструктивной, на наш взгляд, является концепция развития личностного потенциала и теория самодетерминации. Данные концепции являются одними из самых

актуальных в области изучения личностного и профессионального развития.

По Д.А. Леонтьеву, «личностный потенциал является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости. Формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [4–6].

Понятие «личностный потенциал» можно понимать как способность индивида к увеличению своих внутренних возможностей, не в последнюю очередь – способность к личностному развитию. Последнее, в свою очередь, способствует богатой внутренней жизни, эффективности взаимодействия с окружающим миром, продуктивности в различных областях деятельности [7; 8].

Личностный потенциал играет важную роль в период адаптации к условиям жизнедеятельности, в формировании профессиональных навыков, оказывает влияние на карьеру, успешность самореализации, развитие своих способностей. Как отмечает Е.Ю. Мандрикова, структуру личностного потенциала в организационном контексте «помимо автономной каузальной ориентации как проявления феномена самодетерминации личности, составляют также жизнестойкость, толерантность к неопределенности, наличие временной перспективы, способность осуществлять личностный выбор» [9].

Теоретической основой теории самодетерминации является анализ внутренней и внешней, нематериальной и материальной мотивации. Исследования такого рода, начатые Э. Деси, продолжают и поныне. На данный момент выделяются различные типы каузальной ориентации (автономная, контролирующая и безличная) и мотивационные подсистемы (внешняя, внутренняя, безличная) [10–12].

В соответствии с особенностями индивидуального развития мотивационной сферы у человека формируется определенный локус каузальности. Локус каузальности отражает то, на что ориентируется человек при построении своего поведения. Если поведение основывается на собственном личностном выборе, то это автономный локус каузальности, если на ожидаемой награде или каких-либо внешних требованиях, то это внешний локус, а если формирование жизненных целей человека основывается на убеждении в невозможности достижения желаемого результата или носит хаотичный, случайный характер, то это так называемый безличный локус каузальности. Каждому типу локуса каузальности соответствует своя структура мотивационной подсистемы, т. е. тип преобладающей мотивации. Структура мотивационной подсистемы в сочетании с соответствующими аффективными, когнитивными и другими психологическими характеристиками определяется авторами теории (Э. Дэси и Р. Райаном) как каузальная ориентация, которая может быть внешней («экстерналиной»), внутренней («интерналиной») или безличной [10–12].

Индивидов с доминирующей внешней каузальной ориентацией характеризует стремление к сверхдостижениям. Они верят в зависимость получаемых результатов от поведенческих реакций и, стремясь достичь

успеха, находятся в поиске его внешних признаков. В основе этой личностной ориентации лежит недостаток самодетерминации. Внутренний мир индивида в основном регулируется внешней мотивационной субсистемой, это ведет к негибкости в поведенческих реакциях и в разнообразии когнитивных паттернов в восприятии. При совершении выбора решения индивида базируются не на собственных внутренних потребностях, а на внешних критериях и импульсах. Мотивационная сфера личности чрезмерно определяется внешними обстоятельствами. По мнению Э. Деси, такие индивиды в своем развитии утрачивают связь с основными органическими потребностями. Потеря чувства автономии компенсируется сильной потребностью в контроле извне [13].

Индивиды с автономной каузальной ориентацией по большей степени оперируют внутренней мотивационной системой. У них преобладают тенденции воспринимать локус каузальности как внутренний, испытывать чувства автономии и компетентности. Им несвойственно самообвинение в случае неудачи, их поведение гибкое и чувствительное к изменениям среды. Налицо высокая степень осознания своих базовых потребностей и четкое использование различной информации для принятия решений о регуляции своего поведения. Следствием этого является то, что у них развито чувство компетентности, а также высокий уровень самодетерминации. Такой индивид способен изменять свое автоматизированное поведение в самодетерминированное, «перепрограммировать» его, управлять им согласно своим сознательным решениям [14].

Индивидов с безличной каузальной ориентацией характеризует так называемый феномен «выученной беспомощности», так как они научены на своем опыте тому, что состояние среды не зависит от их действий. Внутренний мир и поведение индивида демонстрируют минимум самодетерминации. У него преобладает амотивирующая субсистема с определенными проявлениями внешней мотивирующей, что выражается в беспомощном и автоматическом поведении [15–17].

Авторы теории, Э. Деси и Р. Райан полагают, что у людей присутствуют ориентации всех трех типов, а индивидуальные различия выражаются в их пропорциях. В литературе понятие каузальных ориентаций иногда рассматривается как более разработанная и дифференцированная версия такого хорошо известного и более раннего понятия, как локус контроля.

Для измерения степени выраженности различных типов каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райаном был разработан специальный психодиагностический инструмент – «Опросник каузальной ориентации» [18]. Пункты данной методики представляют собой описание различных бытовых ситуаций, поскольку согласно теории каузальные ориентации проявляются в индивидуальных реакциях на события, происходящие в повседневной жизни индивида. Ситуации подобраны таким образом, что каждая из них предполагает несколько возможных способов реагирования (вербальных, поведенческих или в когнитивном плане, на уровне мыслей и эмоций). Для каждой ситуации в методике предлагается три варианта поведения, описание которых включает в себя психологические реакции всех трех типов каузальных ориентаций. Респонденту необходимо оценить,

насколько естественно для него реагировать в той или иной ситуации каждым из трех описанных способов.

Тот или иной тип каузальной ориентации, связываясь с существующей рабочей мотивацией, оказывает прямое влияние на удовлетворенность трудом, эффективность деятельности и идентификацию как с профессией и организацией в целом, так и с результатами конкретной работы. Контролирующая каузальная ориентация является предиктором преобладания защитных поведенческих реакций, общественного самосознания, повышенного внимания к стимулам внешнего характера (оплате труда, признанию коллектива, отношению руководителя и т. д.). Автономная же каузальная ориентация способствует развитию рефлексии, объективной самооценки, взаимосвязанности индивида со своей профессией и результатами труда, проявлению творчества при решении рабочих задач. И наконец, безличная каузальная ориентация коррелирует с ярко выраженным внешним локусом контроля, заниженной самооценкой, общим депрессивным и апатичным психологическим состоянием [19; 20].

Результаты исследований самодетерминации в области профессионального развития позволяют использовать данную концепцию как надежный и современный инструмент для определения психологических закономерностей сознательной смены профессии в контексте профессионального развития в жизни человека.

Целью исследования является изучение изменения мотивационной сферы личности у сотрудников, решивших пройти переподготовку и сменить основное направление своей профессиональной деятельности, в контексте теории самодетерминации.

### ОБЪЕКТ И ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом исследования является мотивационная сфера личности до и после процесса профессионального переобучения. Проверке подвергалась гипотеза о том, что следствием успешного переобучения и освоения новой профессиональной роли является преобладание автономного стиля мотивации, положительная динамика показателей смысловых ориентаций, связанных с развитием внутренней мотивации. Следовательно, предполагаем, что смена профессии может рассматриваться в контексте личностного развития.

### МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе работы были использованы следующие методики для диагностики особенностей мотивационной сферы личности в контексте личностного потенциала и теории самодетерминации:

I. Опросник каузальных ориентаций (Э. Дэси и Р. Райан, в адаптации О.Е. Дергачевой, Л.Я. Дорфмана и Д.А. Леонтьева). Методика направлена на диагностику каузальных ориентаций – основных типов мотивационных побуждений к совершению действий и выбору [21; 22].

Средние значения и стандартное отклонение опросника индивидуальных стилей мотивации по субшкалам:

1. Автономная каузальная ориентация:  $140 \pm 15$ .
2. Внешняя каузальная ориентация:  $90 \pm 15$ .
3. Безличная каузальная ориентация:  $90 \pm 15$ .

II. Тест смысловых ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев). Методика направлена на диагностику

наполненности смысловой сферы личности на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла [23]. Смысловые ориентации взаимосвязаны со стилями каузальных ориентаций в структуре мотивационной сферы личности [21]. Диагностика данного конструкта позволит расширить и углубить результаты нашего исследования.

Средние значения и стандартное отклонение опросника СЖО по субшкалам:

1. Цели в жизни:  $32,90 \pm 5,92$ .
2. Процесс жизни:  $31,09 \pm 4,44$ .
3. Результативность жизни:  $25,46 \pm 4,30$ .
4. Локус контроля – Я:  $21,13 \pm 3,85$ .
5. Локус контроля – жизнь:  $30,14 \pm 5,80$ .
6. Общий показатель ОЖ:  $103,10 \pm 15,03$ .

Процедура исследования включала компьютеризированное тестирование и индивидуальную обратную связь по его результатам; для обработки полученных результатов использовалась программа статистической обработки данных *SPSS Statistics V.22*.

Исследование состояло из 2 этапов: теста и ретеста. Время проведения ретеста соответствовало окончанию периода профессиональной переподготовки у сотрудников.

Выборку составили сотрудники международного аэропорта «Домодедово», проходящие профессиональную переподготовку по различным видам трудовой деятельности по собственному желанию, в возрасте 18–45 лет ( $n=120$ ), 30 женщин и 90 мужчин.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

С целью выяснения связности рассматриваемых конструктов был проведен корреляционный анализ. В результате были обнаружены статистически значимые корреляции между показателями методик, что отражено в таблице 1.

Автономная каузальная ориентация оказалось положительно связанной со всеми шкалами теста смысловых ориентаций: целей ( $p=0,012$ ), процесса ( $p=0,019$ ), результата ( $p=0,09$ ), локуса контроля – Я ( $p=0,05$ ), локуса контроля – жизнь ( $p=0,016$ ), общим показателем ( $p=0,025$ ); внешняя ориентация – отрицательно со шкалами локуса контроля – жизнь ( $p=0,004$ ), общим показателем ( $p=0,038$ ). Положительные корреляции автономной каузальной ориентации со всеми шкалами опросника СЖО могут свидетельствовать о том, что у автономного индивида проявляются все признаки целеустремленности и осмысленности жизни.

Полученные данные согласуются с результатами, полученными при адаптации «Опросника каузальной ориентации» Д.А. Леонтьевым, О.Е. Дергачевой и Л.Я. Дорфманом [21].

В таблицах 2 и 3 приведена описательная статистика основного массива данных, собранных с помощью вышеописанных методик, с разницей сбора информации в 13 месяцев (срок прохождения профессиональной переподготовки всеми респондентами).

Методика диагностики некоторых аспектов мотивационной сферы личности позволила выявить близкий к среднему уровень выраженности автономной и безличной каузальных ориентаций и высокий уровень внешней каузальной ориентации, несколько выше среднего показателя

**Таблица 1.** Связи шкал опросника каузальных ориентаций со шкалами опросника СЖО (значения ранговой корреляции по Спирмену)

Методика	Шкала	Автономная каузальная ориентация	Внешняя каузальная ориентация	Безличная каузальная ориентация
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	0,296*	-0,173	-0,271*
	Процесс	0,277*	-0,245*	-0,305**
	Результат	0,304**	-0,324**	-0,163
	Локус контроля – Я	0,235*	-0,242*	-0,354**
	Локус контроля – жизнь	0,288*	-0,130	-0,354
	Общий показатель	0,266*	-0,196	-0,243*

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

**Таблица 2.** Описательная статистика результатов «Опросника индивидуальных стилей мотивации» и СЖО в начале профессиональной переподготовки

Методика	Шкала	М	Me	Min	Max	SD
Опросник каузальных ориентаций	Автономная каузальная ориентация	132,20	130	98	142	13
	Внешняя каузальная ориентация	115,70	116	102	123	15
	Безличная каузальная ориентация	95,50	96	90	110	10
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	33,56	33	25	39	6
	Процесс	27,12	27	22	34	6
	Результат	26,60	27	21	32	4
	Локус контроля – Я	18,32	19	13	23	5
	Локус контроля – жизнь	27,60	28	22	35	8
	Общий показатель	90,32	90	76	97	15

**Таблица 3.** Описательная статистика результатов «Опросника индивидуальных стилей мотивации» и СЖО по окончании профессиональной переподготовки

Методика	Шкала	М	Me	Min	Max	SD
Опросник каузальных ориентаций	Автономная каузальная ориентация	144,30	145	135	162	14
	Внешняя каузальная ориентация	104,60	105	87	116	15
	Безличная каузальная ориентация	89,70	90	75	107	12
Тест смысложизненных ориентаций	Цели	38,00	29	21	36	6
	Процесс	32,02	27	22	34	6
	Результат	29,78	21	17	25	4
	Локус контроля – Я	22,67	19	13	23	5
	Локус контроля – жизнь	32,42	28	22	35	8
	Общий показатель	90,32	112	76	97	15

«цели» и «результат» по методике СЖО в данной выборке. По полученным результатам можно сделать вывод о том, что у респондентов преобладает влияние внешних мотивационных факторов, но при этом присутствует определенная доля целеустремленности. Последнее, возможно, является предиктором решения о смене профессионального пути.

Полученные результаты ретеста свидетельствуют о том, что значение ряда показателей заметно изменилось. Однако необходимо также проверить значимость статистических различий обсуждаемых величин между двумя наборами данных. Результаты проведенного анализа отражены в таблице 4.

Результаты статистического анализа различий между показателями до и после прохождения профессио-

нальной переподготовки с помощью  $t$ -критерия Стьюдента позволяют нам утверждать, что переподготовка действительно оказывает влияние на развитие автономного типа каузальной ориентации смысложизненных ориентаций.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования, во-первых, выявлено, что показатели самодетерминации и смысложизненных ориентаций связаны между собой, что подтверждает тезис о том, что выраженность внутренней мотивации влияет на уровень рефлексии, благополучия и способность совершать личностный выбор; во-вторых, обнаружены статистически значимые различия в структуре внутренней мотивации сотрудников до и после прохождения профессиональной переподготовки.

Таблица 4. Различия средних значений методик до и после прохождения профессиональной переподготовки

Методика	Шкала	Среднее значение на начало профессиональной переподготовки	Среднее значение на конец профессиональной переподготовки	Значение коэффициента различий (парный <i>t</i> -критерий Стьюдента)
Опросник каузальных ориентаций	Автономная каузальная ориентация	132,20	144,30	4,35
	Внешняя каузальная ориентация	115,70	105,60	2,62
	Безличная каузальная ориентация	95,50	89,70	3,23
Тест смысловых ориентаций	Цели	33,56	38,00	3,25
	Процесс	27,12	32,02	3,31
	Результат	26,60	29,78	2,23
	Локус контроля – Я	18,32	22,67	3,35
	Локус контроля – жизнь	27,60	32,42	2,82
	Общий показатель	90,32	112,00	4,71

Примечание: различия статистически значимы для  $p < 0,05$ .

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Анализируя полученные результаты, можно отметить значимость влияния процесса профессиональной переподготовки на развитие автономии личности. Сравнивая показатели типов каузальной ориентации с разницей во времени, можно отметить тенденцию к повышению личностной автономии, внутренней мотивации ввиду статистически значимого различия показателей до и после прохождения профессиональной переподготовки. Подобная тенденция может быть следствием позитивного влияния совершения личностного выбора и достигаемого благодаря приложенным усилиям результата в виде расширения своих профессиональных возможностей или смены карьерного пути, возможности «исправить» ошибку при выборе профессии в прошлом.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наряду с традиционными задачами психологического сопровождения персонала организаций, которые в конечном итоге ориентированы на оптимизацию и повышение эффективности трудовой деятельности, встают вопросы консультирования при сознательной смене профессии и ее встраивания в систему организационного карьерного планирования в контексте реализации личностной автономии и профессиональной перспективы.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Егоршин А.П. Стратегический менеджмент. Н. Новгород: НИМБ, 2010. 192 с.
- Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 453 с.
- Павлова А.М. Профессионально-личностный потенциал специалиста: феномен и понятие // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. Т. 6. СПб.: СПбГУ, 2003. С. 207–210.
- Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Смысл, 2006. С. 85–105.
- Леонтьев Д.А., Овчинникова Ю.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 463 с.
- Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. 343 с.
- Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. Харьков: Гуманитарный Центр, 2011. 296 с.
- Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
- Мандрикова Е.Ю. Личностный потенциал в организационном контексте // Личностный потенциал. Структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 469–490.
- Baard P.P., Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings // Journal of Applied Social Psychology. 2004. Vol. 34. P. 2045–2068.
- Deci E.L. The psychology of self-determination. Toronto: Lexington Books, 1980. 480 p.
- Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. 2000. № 11. P. 227–268.
- Deci E.L., Connell J.P., Ryan R.M. Self-determination in a work organization // Journal of Applied Psychology. 1989. Vol. 74. № 4. P. 580–590.
- Knee C.R., Zuckerman M. Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias // Journal of Research in Personality. 1996. Vol. 30. P. 76–87.
- Sheldon K.M., Niemiec C.P. It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. Vol. 91. P. 331–341.
- Stone D., Deci E., Ryan R. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory // Printed paper. 2008. 24 November.

17. Bono J.E. Self-determination at work: The motivational effects of transformational leaders (University of Iowa). ProquestInformation and Learning dissertation, AAT 3009562. 2001.
18. Deci E.L., Ryan R.M. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality // *Journal of Research in Personality*. 1985b. Vol. 19. P. 109–134.
19. Guay F., Senecal C., Gauthier L., Fernet C. Predicting career indecision: A self-determination theory perspective // *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50. P. 165–177.
20. Di Domenico S., Fournier M. Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective // *Social Indicators Research*. 2014. Vol. 119. P. 1–19.
21. Дергачева О.Е., Dorfman Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2008. № 3. С. 91–106.
22. Deci E.L., Ryan R.M. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality // *Journal of Research in Personality*. 1985b. Vol. 19. P. 109–134.
23. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
8. Maklakov A.G. Personality adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001, vol. 22, no. 1, pp. 16–24.
9. Mandrikova E. Yu. Personality potential in organizational context. *Lichnostnyy potentsial. Struktura i diagnostika*. Moscow, Smysl Publ., 2011, pp. 469–490.
10. Baard P.P., Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 2004, vol. 34, pp. 2045–2068.
11. Deci E.L. *The psychology of self-determination*. Toronto, Lexington Books Publ., 1980. 480 p.
12. Deci E.L., Ryan R.M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, no. 11, pp. 227–268.
13. Deci E.L., Connell J.P., Ryan R.M. Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 1989, vol. 74, no. 4, pp. 580–590.
14. Knee C.R., Zuckerman M. Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias. *Journal of Research in Personality*, 1996, vol. 30, pp. 76–87.
15. Sheldon K.M., Niemiec C.P. It’s not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, vol. 91, pp. 331–341.
16. Stone D., Deci E., Ryan R. Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Printed paper*, 2008, 24 November.
17. Bono J.E. Self-determination at work: The motivational effects of transformational leaders (University of Iowa). Proquest Information and Learning dissertation, AAT 3009562. 2001.
18. Deci E.L., Ryan R.M. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 1985b, vol. 19, pp. 109–134.
19. Guay F., Senecal C., Gauthier L., Fernet C. Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 2003, vol. 50, pp. 165–177.
20. Di Domenico S., Fournier M. Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: A basic psychological needs perspective. *Social Indicators Research*, 2014, vol. 119, pp. 1–19.
21. Дергачева О.Е., Dorfman Л.Я., Леонтьев Д.А. Russian adaptation of the General Causality Orientation Scale. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, 2008, no. 3, pp. 91–106.
22. Deci E.L., Ryan R.M. The General Causality Orientation Scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 1985b, vol. 19, pp. 109–134.
23. Леонтьев Д.А. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* [Life meaning orientations test]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 18 p.

#### REFERENCES

1. Egorshin A.P. *Strategicheskii menedzhment* [Strategic management]. Nizhniy Novgorod, NIMB Publ., 2010. 192 p.
2. Markov V.N. *Lichnostno-professionalnyy potentsial kadrov upravleniya: psikhologo-akmeologicheskaya otsenka i optimizatsiya*. Dis. dokt. psikhol. nauk [Personal and professional potential of management staff: psycho-acmeologic evaluation and optimization]. Moscow, 2004. 453 p.
3. Pavlova A.M. Professional and personal potential of a specialist: the phenomenon and the concept. *Ezhegodnik Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva: materialy 3-go Vserossiyskogo sezda psikhologov*. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2003, pp. 207–210.
4. Leontev D.A. Personality potential as a potential for self-regulation. *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova*. Moscow, Smysl Publ., 2006, pp. 85–105.
5. Leontev D.A., Ovchinnikova Yu. Yu., Rasskazova E.I., Fam A.Kh. *Psikhologiya vybora* [Psychology of Choice]. Moscow, Smysl Publ., 2015. 463 p.
6. Leontev D.A. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Contemporary psychology of motivation]. Moscow, Smysl Publ., 2002. 343 p.
7. Druzhilov S.A. *Psikhologiya professionalizma. Inzhenerno-psikhologicheskii podkhod* [Psychology of professionalism: engineering psychological approach]. Kharkov, Gumanitarnyy tsentr Publ., 2011. 296 p.

**DYNAMICS OF MOTIVATIONAL SPHERE OF A PERSONALITY WITH CHANGE OF OCCUPATIONAL ORIENTATION WITHIN SELF-DETERMINATION THEORY**

© 2017

*N.V. Chernyy*, postgraduate student of faculty of Social Studies  
National Research University "Higher School of Economics", Moscow (Russia)

*Keywords:* self-determination theory; work motivation; occupational orientation; change of occupational orientation.

*Abstract:* The paper describes the results of the research aimed at studying changes in the motivational sphere of a personality when changing a career. The significance of the issue is caused by the fact that the number of professionals willing to change their occupational orientation is growing, though the number of empirical works covering this perspective is not sufficient. The sample is represented by the employees of "Domodedovo" International Airport, who decided to retrain and change their main occupational orientation. Self-determination theory of E. Deci and R. Ryan – one of the most conceptually developed current theories of motivation in psychology was used as a theoretical and methodological foundation of the study. The paper presents modern approaches to the study of self-determination as one of the key concepts within the framework of personality potential of an individual. It is shown that the process of professional development is directly associated with changes in indicators of personal autonomy as a broad integrative construct. The author presents the results of research of motivational sphere of the personality of 140 employees who took occupational retraining programs provided by Moscow universities. Diagnostics was carried out at the beginning and at the end of the retraining period (which last for 13 months) based on specialized test methods. The following diagnostic tools were used: the General Causality Orientation Scale (E. Deci and R. Ryan, adapted by O.E. Dergacheva, L.Ya. Dorfman, D.A. Leontiev) and Purpose-in-Life Test (PIL) (adapted by D.A. Leontiev). It is shown that occupational retraining is connected with positive dynamics of autonomous type indicators of causal orientation and life-purpose orientations. It is the first time when the change of occupational orientation is considered within the self-determination theory framework.

## РОЛЬ ГРАНИЦ Я И НЕ-Я В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

© 2017

*И.А. Шаповал*, доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры специальной психологии  
*Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)*

**Ключевые слова:** границы Я и не-Я; самодетерминация; несамодетерминация; индетерминация; субъективная неопределенность.

**Аннотация:** Статья представляет теоретический анализ проблемы взаимоотношений границ Я и не-Я личности и детерминации ее поведения в ситуации субъективной неопределенности. Цель исследования – определение роли границ Я в детерминации поведения человека в условиях субъективной неопределенности. Анализ вариантов детерминации поведения включает его самодетерминацию, несамодетерминацию и индетерминацию с неоднозначностью будущего. Показано, что повседневная детерминация поведения является композицией самодетерминации и несамодетерминации в их гибких индивидуальных пропорциях. Ситуация неопределенности как точка бифуркации определяет появление пограничного состояния человека, где отменяется привычная детерминация и напрягается система границ Я – динамическая (изменяющаяся), открытая (в диалогических отношениях человека с миром и с самим собой), функциональная (Я-отграничения). В этой ситуации тестируются пределы возможностей, осознаются и реконструируются границы Я и не-Я в новых условиях. Автор доказывает, что преодоление актуальных границ или блокирование границ новых возможностей зависит от специфики функционирования самих границ, которая определяет локус каузальности как доминанту ориентации в поведении и каузальную ориентацию как преобладающую мотивацию (согласно теории Э. Деси и Р. Райана), характер детерминации поведения и способ реагирования человека на вызов неопределенности. Результатом авторского анализа является типология схем детерминации поведения по критериям формы переживания субъективной неопределенности (позитивное, негативное), варианта Я-отграничения (конструктивное, деструктивное, дефицитарное) и каузальной ориентации (автономная интернальная, контролируемая экстернальная, безличная амотивирующая). Автор приходит к выводам о связях переживания неопределенности с индивидуально-типическими композициями детерминации поведения, которые под влиянием фактора случайности могут непредсказуемо изменяться. Роль границ Я как системы в этих условиях определяется реализацией их функций, которая определяет каузальную ориентацию, характер детерминации поведения и способ реагирования человека на неопределенность.

### ВВЕДЕНИЕ

Определения современности как «текучей» (З. Бауман), как «общества скольжения» (Ж. Липовецки) характеризуют неуправляемость, недетерминированность, непредсказуемость, неоднозначность мира для человека, сопровождающиеся переживанием неопределенности. Потеря контроля над условиями своей жизни рефлексивируется нами, изменяет систему наших ценностей, и вот многие уже сами начинают отрицать стабильность и длительность как важные условия благополучия [1, с. 9]. Тем самым неопределенность приобретает статус субъективной реальности и самоподдерживающийся характер.

Большинство людей старается минимизировать неопределенность путем создания нового смысла ситуации, детерминирующего определенное поведение. Для этого, как мы полагаем, человеком должна быть открыта сама возможность преобразования мира или себя, что, в свою очередь, требует ориентации в границах своего Я и не-Я, возможного и невозможного.

Поскольку вопрос о взаимоотношениях между функционированием границ Я и характером детерминации поведения в условиях неопределенности до настоящего времени не являлся предметом научного поиска, постольку он выступает проблемой настоящего исследования.

Цель исследования – определение роли границ Я в детерминации поведения человека в условиях субъективной неопределенности.

Рассмотрим спектр представлений о вариантах детерминации поведения.

### САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК СУБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Закономерности субъектности человека в отношениях с миром раскрывает философская антропология (Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейн, М. Шелер и др.). Именно человек – инициатор выстраивания и преобразования отношений с природой, обществом, другим человеком, культурой как формами бытия. Как его часть мы можем выступать одновременно субъектами и объектами преобразований, обнаруживая в процессе этой активности новое качество бытия. Субъективно и объективно переход к новому качеству проявляется в развитии нашей способности выходить за собственные границы.

Изучение феномена субъектности в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Е.Н. Волкова и др.) привело к образованию ряда контекстов. Как системная целостность противоречивых качеств личности, субъектность характеризует сферу способностей человека к самодетерминации, творческой активности, управлению своей деятельностью, отражая ее внутренний смысл, мотивы и отношение человека к себе как к деятелю. Как условие саморазвития и способность изменять мир и изменяться, субъектность выступает главной предпосылкой деятельности человека в сотворении

своего Я. Таким образом, субъектность предполагает интринсивную мотивацию и детерминацию преобразований человеком мира и самого себя.

В зарубежной психологии, как синоним субъектности в поле понятий свободы, автономии, самодетерминации, используется термин “agency”: с одной стороны, это способность человека выступать «агентом», действующим лицом, движущей силой действия, с другой – осуществленная возможность воздействия на свой мир, целенаправленной и рефлексивной его реконструкции субъективно желательными и возможными способами [2, с. 49].

Самодетерминированность поведения означает обладание человеком определенной автономией, основанной на разграничении пространств Я (+ Мое) и не-Я (+ не-Мое). Разделяя и связывая эти пространства, границы Я характеризуют ту его сторону, благодаря которой оно зависит от не-Я и обуславливается им.

По мнению Р. Нагге, субъектность отражается в реализованной способности человека репрезентировать более широкий спектр возможных будущих, чем актуально доступные, и осуществить любое начатое действие, прервать его или воздержаться от него, благодаря «самоинтервенциям»: контролю над воздействиями (включая воздействия собственных мотивов и чувств) и изменениям своего образа жизни и идентичности [3, р. 246]. Субъект способен переключаться с одних детерминант поведения на другие, делать выбор между равно привлекательными альтернативами, сопротивляться искушениям и отвлекающим факторам, менять принципы поведения.

Внешне самодетерминированность выражается в спонтанности и креативности поведения, в преобладании глагола «хочу» над «должен» [4]: человек поступает так, как считает нужным, исходя из внутренних установок. И все же главная цель самодетерминации не в том, чтобы получить желаемое, и сама она ситуативно зависима: мы не можем быть самоуверенными и самоутверждаться во всех ситуациях, тем более в неопределенных.

### **НЕСАМОДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ**

Отказ человека от самодетерминации поведения в целях удовлетворения потребностей в сиюминутном внешнем одобрении, в благодарности, любви, признании, в ощущении «слитности с массой» и т.д. (М.К. Мамардашвили, А. Маслоу, Э. Гидденс, Д.Э. Гаспарян, В.Н. Мясичев, К. Хорен, Ф. Риман и др.) понимается нами как несамодетерминация поведения и объектность личности. К подобным стратегиям относятся созависимость, конформизм, иждивенчество, слепая поддержка, «вручение себя», добровольное отчуждение своих прав в рамках солидарных отношений и т. п. (Н.К. Асанова, Э. Берн, Дж. Боулби, Ф.Е. Василюк, М. Вудман, Ю.И. Гиллер, Н.В. Дмитриева, В.Н. Дружинин, Е.В. Емельянова, Х. Кохут, Р. Лэйнг, В.Д. Москаленко, С.К. Нартова-Бочавер, И.А. Шаповал и др.).

Несамодетерминация поведения отражается в его автоматизированности, стереотипности, ригидности или подчиненности эмоциям. Такая объектность привлекательна тем, что освобождает от необходимости самоанализа, рефлексии, внутренней регуляции, индивидуальной ответственности. Более того, доказывает

Ю.М. Гиллер, субъективное восприятие и внутренний смысл внешне детерминируемого поведения могут не рождать ощущения несвободы даже в случае насилия или социального принуждения, если человек считает главным и достаточным условием своей свободы наличие возможностей удовлетворения его стандартных потребностей [5, с. 48, 56]. В то же время отсутствие серьезного протеста против отношений зависимости, незнание возможностей изменения ситуации, дефицит веры в свои силы, нежелание рисковать и самоизменяться могут порождать стратегии приспособительной активности.

### **ИНДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ КАК СЛЕДСТВИЕ СЛУЧАЙНЫХ ФАКТОРОВ**

В свете неопредетерминизма и системного подхода традиционное биполярное противопоставление внешней и внутренней детерминации поведения представляется недостаточным и предлагается понимание детерминизма как нелинейного с неоднозначностью будущего и отказом от идеи принудительной каузальности (Ж. Делез, М. Фуко, И. Пригожин, И. Стенгерс, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов и др.). Поскольку личность – открытая система, постольку ее энергообмен со средой имеет приоритет перед изолированными причинно-следственными цепочками. Фактор случайности создает ситуацию неопределенности и нарушает симметрию равновесной системы, поэтому поведение может быть как детерминированным внутренней или внешней причиной, так и индетерминированным.

В этом контексте отход от бинарного мышления и обращение к мышлению тернарному, позволяет, по мнению О.В. Лукьянова [6], объяснить, каким образом и почему человек не оказывается во власти неопределенности. Нелинейный детерминизм в понимании психической динамики человека отражается в новой парадигме гомеореза – способа функционирования самоорганизующейся системы (В.Е. Клочко, О.В. Лукьянов). Если гомеостаз акцентирует адаптивную функцию (Э. Эрикссон), гетеростаз – принципиальную сверхадаптивность и нормотворчество (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский и др.), то психологический гомеорез – самодетерминацию системы, ориентированной, с одной стороны, на удержание своей целостности, с другой – на устойчивость процесса изменений (самоорганизации и самодезорганизации).

В ситуации неопределенности бифуркации, быстро изменяя параметры системы, нарушают ее симметрию, снижают уровень ее стабильности и переводят в резко неравновесное состояние. В этот момент рациональная каузальность теряет свою силу, и, как мы считаем, даже незначительное случайное воздействие может непредсказуемо изменить вектор детерминации поведения. Таким образом, нелогичное и неожиданное для самого человека и окружающих поведение оказывается откликом системы на бифуркацию, переход через которую, по словам И. Пригожина и И. Стенгерс [7], – такой же случайный процесс, как бросание монеты.

Обобщая анализ вариантов детерминации поведения, можно заключить, что не ограниченный ничем и никем самодетерминируемый субъект, полностью детерминируемый извне или изнутри человек-объект или «человек-флюгер» – предметы изучения скорее психиатрии, чем

психологии. В повседневности большинства людей детерминация их поведения представляет собой композицию личностной самодетерминации и несамодетерминации в их гибких индивидуальных пропорциях.

В обыденных ситуациях, в субъективной «зоне комфорта» поведение определяют детерминистические законы и законы сохранения, отражая симметрию и инвариантность равновесных систем; в ситуации неопределенности, нестабильности и случайных флуктуаций – точке бифуркации – в действие вступает индетерминация, определяющая равные возможности симметрии или асимметрии поведения системы.

Диалектичность противостояния активного Я и внешних и внутренних сил является еще одним аргументом в пользу того, что поведение одного и того же человека может быть и само-, и несо-, и индетерминированным. И каждый из вариантов относительно ситуации может быть адаптивным или дезадаптивным, конструктивным или деструктивным, отражая тенденции адаптации к среде и ее преобразования, самоадаптации и самопреобразования [8].

### ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПОГРАНИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Связанные с неопределенностью переживания актуализируют и энергетически напрягают границы между Я и Ты, разумом и телом, психическим и физическим [9; 10]; телесные границы, границы ценностей, доверия, проявлений, открытости, риска [11]; интраперсональные и интерперсональные и т. д. Само многообразие видов границ указывает на множественность разделяемых и связываемых ими пространств, интегрируемых личностью с сохранением относительной автономии каждого из них.

Столкнувшись с неопределенностью, человек обнаживает себя в пограничном пространстве «между», где уже не работают привычные причинно-следственные связи, и потому необходимо самому установить границы возможностей своей активности во взаимодействиях с Я и не-Я. Соединение разных горизонтов смысла в пространстве «пограничья» делает возможными смену состояний, переход из одного в иное [12], превращение энтропии в негэнтропию, доопределение недоопределенного, детерминацию мира [13].

Вслед за В.А. Петровским [14, с. 69] можно обозначить три потенциальные поведенческие стратегии в ситуации неопределенности: 1) адекватная и адаптивная ситуативность, 2) ситуативная неадекватность с дезадаптивностью и 3) «надситуативность» – избыточная и интенсивная, автономная и неадаптивная. Субъектность и самодетерминация, по мнению В.А. Петровского, проявляются в активно-неадаптивном выходе человека за границы детерминированного, изведенного и заданного (транситуативность и контрситуативность): это действия в направлении самоиспытания, оценки себя как причины себя самого (мыслей, переживаний, осуществления себя) по отношению к миру.

Е.Т. Соколова приводит пять типов переживания субъективной неопределенности: 1) всепоглощающий негативный аффект с непереносимой тревогой; 2) более легкие отрицательные эмоциональные переживания двусмысленности, амбивалентности, непредсказуемости и т. п.; 3) полная непереносимость неопределенно-

сти с нивелированием собственного Я и подчинением авторитету; 4) маниакальная проекция и трансгрессия по нарциссически-перфекционистскому типу; 5) позитивные эмоциональные переживания любопытства, поисковой надситуативной активности и т. п. [15, с. 45–46]. Заметим, что четыре из пяти типов переживания имеют негативную окраску, размывающую границы между здоровьем и расстройством личности.

Поведение, считают Т. Millon и R. Devis [16], определяется тремя биполярными параметрами: 1) удовольствие – боль: какие стимулы человек обучился искать или избегать; 2) Я – другие: где он старается достичь их; 3) активность – пассивность: как ведет себя, чтобы достичь или избежать их. Соответственно, дефицитарная личность не способна акцентировать две стороны полярности, несбалансированная – акцентирует одну сторону и исключает другую, конфликтная – колеблется между полярностями и резко меняет свои оценки и стиль поведения.

Переживание неопределенности создает «мир на границе», в котором осуществляется образование нового смысла, и здесь допустимо движение не только к высшим ценностям, но и к «нулевой ценностной границе», подчеркивает Т.В. Куликова [12]. Двусмысленность ситуации, субъективная равноценность альтернатив без гарантий их успеха, многозначность и непредсказуемость последствий выбора ставят человека перед задачей осознания и тестирования границ своего Я и не-Я в условиях их неясности и тензионном (от англ. *tension* – «напряжение») состоянии «брожения», ослоненном, как правило, внутренним дискомфортом. В этой ситуации для обеспечения взаимодействий Я с не-Я система границ Я – динамическая (изменяющаяся) и открытая (в диалогических отношениях человека с миром и с самим собой) [17] – должна быть переструктурирована относительно ситуации и ее интерпретации самим человеком.

Д.А. Леонтьев называет два противоположных способа реагирования на вызов неопределенности – принять его, стараясь усложниться, развиться самому, преодолеть установившиеся границы, или отвергнуть, уйти от выбора, заблокировать границы новых возможностей [13]. Однако отказ от детских иллюзий стабильности и однозначности картины мира может приводить как к выработке взрослой позиции принятия неопределенности с обнаружением новых возможностей, так и к инфантильному «бегству от реальности» (Н. Пезешкиан) или хроническому «поиску рецептов хорошей жизни» (З. Бауман).

### Я-ОТГРАНИЧЕНИЕ И КАУЗАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ДЕТЕРМИНАЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Характер детерминации человека, согласно Е. Деци и R. Руан [18], определяется индивидуальным соотношением: а) локуса каузальности – доминанты ориентации в поведении и б) каузальной ориентации – преобладающей мотивации. И если личностная детерминация исходит из внутренних или внешних мотивов (и соответственно им воспринимается награда) и сохраняет контроль над ситуацией, то безличная – из невозможности достижения желаемого каким-либо путем, и потому она случайна и хаотична. В целом, можно сказать, индивидуальная схема детерминации поведения человека

в гибких пропорциях сочетает личностную самодетерминацию (внутреннюю), несамодетерминацию (внешнюю) и безличную индетерминацию («случай», «рок» и т. п.), связанную с субъективной неопределенностью. Нарушение в детерминации пропорций личностного и безличного, по мнению E. Deci и R. Ryan, отражает дефицит или деструктивность внутренней мотивации и неадекватное развитие и дисфункции личности, вплоть до психопатологии.

«Болезни» личности G. Ammon [19] объясняет дефицитарностью и дисфункциями границ Я: благодаря им образуется «дыра в Я», заполняемая болезненной симптоматикой и определяющая такой тип отношений с не-Я, последствия которого оказываются неблагоприятными для Я и/или не-Я. Относительную автономию человека от внутренних потребностей и окружающего мира, самодетерминацию обеспечивают гибкие границы Я и их постоянное расширение в областях сознания и бессознательного.

Изменения человеком границ своего Я в ситуации неопределенности имеют целью установить размеры преобразований внутренней и внешней реальностей и границы вмешательства в Я и не-Я. Процесс выяснения отношений между ними реализуется через механизмы сознательного или неосознанного выстраивания, передвижения, разрушения, преодоления их границ. Главная роль в этом принадлежит, по нашему мнению, функциям границ (в терминологии G. Ammon внешнему и внутреннему Я-отграничению): устанавливать и сохранять психологическую дистанцию, контролировать решения относительно правил, манипуляций, эксплуатации [10]; служить мотивом преодоления самих себя или подавления активности интроецированными требованиями [20]; передвигаться и изменяться в процессе взаимодействия с не-Я [21].

Эффективное функционирование границ позволяет личности ориентироваться и творчески адаптироваться к условиям реальностей Я и не-Я, доминанта же одного из типов детерминации поведения, утрата им своей приспособительной функции, стереотипизация и жесткая фиксация приводит к деструктивным выходам из ситуации неопределенности и патологии личности. Таким образом, адекватность и эффективность функционирования границ Я в обеспечении взаимодействий Я с не-Я прямо связаны с характером детерминации поведения человека и его ответом на ситуацию неопределенности.

### ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

По результатам проведенного анализа, синтезируя представления о формах переживания субъективной неопределенности (Е.Т. Соколова) с вариантами Я-отграничения (G. Ammon) и каузальной ориентации (E. Deci и R. Ryan), мы считаем возможным типологизировать схемы детерминации поведения.

1. Функциональная самодетерминация и позитивное переживание неопределенности на основе конструктивного Я-отграничения и автономной интернальной ориентации.

Внешнее Я-отграничение позволяет субъекту различать Я и не-Я, хорошо «чувствовать реальность», быть автономным, контролировать и регулировать дистанцию и близость с внешним миром, вступать в контакты

и обмен информацией без угрозы переидентификации и выходить из них без чувства вины. Внутреннее Я-отграничение дифференцирует фантазии и чувства от реальности, мысли от чувств, отношения от действий, прошлое от настоящего. При этом субъект удерживает ощущение их целостной тождественности и контролирует их влияние.

Конструктивное Я-отграничение определяет автономность интернальной ориентации и позитивные эмоциональные переживания удовольствия исследования, азарта и инсайтов в творческом и осмысленном преобразовании ситуации неопределенности. Чувства самодетерминации и компетентности проявляются в эффективном управлении мотивами, сенситивности к изменениям ситуации, в гибкости использования информации для принятия решений.

2. Дисфункциональная экстремальная самодетерминация и негативное переживание неопределенности на основе деструктивного Я-отграничения и автономной интернальной ориентации.

Деструктивность внешнего Я-отграничения проявляется в эксплуататорском отношении к людям, в стремлении манипулировать ими, паразитизме, выраженной зависти к чужим успехам, патологическом вранье, недостатке эмпатии, чувстве привилегированности. Внутреннее Я-отграничение совмещает грандиозное чувство самозначимости, неразвитость системы ценностей, коррупционную совесть, ипохондрическую занятость, захваченность фантазиями неограниченного успеха, власти, потребность в восхищении и т. д.

Подобная схема детерминации поведения наблюдается у лиц с нарциссически-перфекционистским расстройством, или с Я-типом личности [22]. В дезадаптирующем процессе чрезмерной поляризации поиска себя, самоопределения и самоутверждения нарциссическая личность выкристаллизовывает неконструктивный способ организации своего психологического пространства с демонстрацией самодостаточности, маниакальной проекцией, трансгрессией и жизнью «без границ», сдерживающих нормативов и правил.

3. Несамодетерминированное поведение и негативное переживание неопределенности на основе деструктивного Я-отграничения и экстернальной контролируемой ориентации.

Здесь непроницаемость границ Я – исходное условие и внешнего, и внутреннего Я-отграничения. Вторичными являются закрытость относительно чувств и интересов окружающих, самоизоляция, «обособление без коммуникации» и ригидно фиксированный барьер между Я и бессознательным, чувствами и потребностями и – как следствие – формирование «ложной» идентичности.

Бедность фантазий и эмоций, отсутствие связи с историей своей жизни, обособленность отдельных сфер Я объясняют гиперадаптированность человека к внешним требованиям и инстинктивным побуждениям. Они инициируют его действия и стремление к сверхдостижениям, веру в зависимость результатов от поведения, поиск внешних признаков успеха. В то же время доминанта внешней мотивации ведет к негибкости в поведении и компенсируется сильной потребностью в контроле извне.

4. Несамодетерминированное поведение и негативное переживание неопределенности на основе

дефицитарного Я-отграничения и безличной амотивирующей ориентации.

В этой схеме границы Я не развиты, функционально недостаточны и потому сверхпроницаемы, что определяет «затянувшийся симбиоз» и дефицит способности к обособлению. Недифференцированность Я от не-Я ведет к хамелеоноподобному подстраиванию под чувства и точки зрения других людей, к социальной гипердаптивности. С другой стороны, дефицитарность внутреннего Я-отграничения обуславливает пребывание во власти неосознанных переживаний, чувств и фантазий, недоразвитие личностной и социальной компетентности, низкую самооценку.

В основе этой схемы детерминации – «выученная беспомощность» (М. Селигман): опыт отсутствия адекватной обратной связи рождает у человека чувства непредсказуемости, неконтролируемости, нелогичности реакций и, как следствие, нежелание прикладывать усилия. На этом фоне самодетерминация минимальна. Большая или меньшая непереносимость тревоги неопределенности как ситуации отсутствия доступа к внутренним ресурсам Я приводит к зависимости от окружения, конформизму, отказу от собственной системы эталонов, к подчинению авторитету и власти, нивелированию своего Я.

Среди представленных нами схем детерминации поведения при переживании неопределенности позитивным является лишь один вариант, а в негативных вариантах переживания утрачивается главный психологический критерий самодетерминации – гибкость человека в управлении взаимодействиями Я и не-Я. Однако в реальности детерминация нашего поведения вариативна, ситуативно и субъективно-оценочно зависима, и потому любая из схем может быть как адаптивной, так и дезадаптивной. Включение в ситуацию фактора случайности определяет непредсказуемость возможности самодетерминации.

## ВЫВОДЫ

Роль границ Я личности в детерминации ее поведения при переживании неопределенности заключается в том, что их функционирование (сознательное и неосознанное) в формах внешнего и внутреннего Я-отграничения выступает основой развития каузальной ориентации, характера детерминации поведения и способа реагирования человека на неопределенность.

Характер функционирования границ (конструктивность, деструктивность, дефицитарность) в ситуации субъективной неопределенности проявляет себя в установлении и сохранении дистанции между Я и не-Я, в контроле относительно правил и манипуляций, в подавлении активности личности или ее повышении вплоть до надситуативной активности, в изменении своих состояний и т. д.

В зависимости от характера и степени функциональности границ Я каузальная ориентация поведения может быть автономной интернальной, контролируемой экстернальной или безличной амотивирующей. Соответственно вариативна и детерминация поведения: функциональная, дисфункциональная, экстремальная и несамодетерминированное поведение.

Очевидно, что индивидуально-типичная композиция детерминации поведения является динамичной и под

влиянием фактора случайности может непредсказуемо изменяться, поэтому перспективой исследования мы видим изучение характера вклада индетерминированного поведения в различных вариантах его девиаций.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
2. Селезнева М.В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 2. С. 47–53.
3. Harre R. Personal Being. Oxford: Blackwell, 1983. 299 p.
4. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
5. Гиллер Ю.И. Социология самостоятельной личности. М.: Гаудеамус, 2006. 224 с.
6. Лукьянов О.В. Самоидентичность как условие устойчивости человека в меняющемся мире : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2009. 43 с.
7. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
8. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
9. Bradshaw J. On The Family. A New Way of Creating Soild Self-Esteem. United States, 1996. 305 p.
10. Brown N.W. Coping with infuriating, mean, critical people: the destructive narcissistic pattern. Westport: CT Praeger, 2006. 191 p.
11. Польстер И., Польстер М. Интегрированная гештальт-терапия: контуры теории и практики. М.: Класс, 1996. 272 с.
12. Куликова Т.В. Философия границы: феноменологический и эпистемологический подходы : дис. ... д-ра филос. наук. Нижний Новгород, 2011. 334 с.
13. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 2–9.
14. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
15. Соколова Е.Т. Клиническая психология утраты Я. М.: Смысл, 2015. 895 с.
16. Millon T. Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond. NY: John Wiley & Sons, 1996. 548 p.
17. Шаповал И.А. Функции и дисфункции границ Я: эффекты самоорганизации и самодезорганизации системы // Клиническая и специальная психология. 2016. Т. 5. № 1. С. 19–32.
18. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. 2000. Vol. 25. P. 54–67.
19. Ammon G. Handbuch der Dynamischen Psychiatric. München: Er. Reinhardt Verlag, 1982. 967 p.
20. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 336 с.
21. Нартова-Бочавер С.К., Силина О.В. Динамика развития психологических границ на протяжении детства // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. Т. 32. № 3. С. 13–28.

22. Шамшикова Е.О. Детерминация нарциссизма в организации психологического пространства личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 24–35.

#### REFERENCES

1. Bauman Z. *Individualizirovannoe obshchestvo* [Individualized society]. Moscow, Logos Publ., 2005. 390 p.
2. Selezneva M.V. The comparative analysis of the terms “subject” and “agency” in the foreign psychology. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2015, no. 2, pp. 47–53.
3. Harre R. *Personal Being*. Oxford, Blackwell Pub., 1983. 299 p.
4. Dergacheva O.E. Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: theory E. Deci and R. Ryan. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii*. Moscow, Smysl Publ., 2002, pp. 103–121.
5. Giller Yu.I. *Sotsiologiya samostoyatelnoy lichnosti* [Sociology of self-personality]. Moscow, Gaudemaus Publ., 2006. 224 p.
6. Lukyanov O.V. *Samoidentichnost kak uslovie ustoychivosti cheloveka v menyayushchemsya mire*. Avtoref. dis. dokt. psikh. nauk [Self-identity as a condition for the stability of man in a changing world]. Tomsk, 2009. 43 p.
7. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy* [Order out of chaos: man’s New dialogue with nature]. Moscow, Progress Publ., 1986. 432 p.
8. Sardzhveladze N.I. *Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy* [Personality and its interaction with the social environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989. 204 p.
9. Bradshaw J. *On The Family. A New Way of Creating Soild Self-Esteem*. United States, 1996. 305 p.
10. Brown N.W. *Coping with infuriating, mean, critical people: the destructive narcissistic pattern*. Westport, CT Praeger Publ., 2006. 191 p.
11. Polster I., Polster M. *Integrirrovannaya gestalt-terapiya: kon-tury teorii i praktiki* [Integrated Gestalt therapy: Contours of theory and practice]. Moscow, Klass Publ., 1996. 272 p.
12. Kulikova T.V. *Filosofiya granitsy: fenomenologicheskiy i episte-mologicheskiy podkhody*. Dis. dokt. filos. nauk [The philosophy of boundaries: a phenomenological and epistemological approaches]. Nizhniy Novgorod, 2011. 334 p.
13. Leontev D.A. The challenge of uncertainty as the Central problem of psychology of personality. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015, vol. 8, no. 40, pp. 2–9.
14. Petrovskiy V.A. *Chelovek nad situatsiey* [The person on the situation]. Moscow, Smysl Publ., 2010. 559 p.
15. Sokolova E.T. *Klinicheskaya psikhologiya utraty Ya* [Clinical psychology of loss I]. Moscow, Smysl Publ., 2015. 895 p.
16. Millon T. *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond*. NY, John Wiley & Sons Publ, 1996. 548 p.
17. Shapoval I.A. Functions and dysfunctions of borders I: the effects of self-organization and semideterministic system. *Klinicheskaya i spetsialnaya psikhologiya*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 19–32.
18. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, vol. 25, pp. 54–67.
19. Ammon G. *Handbuch der Dynamischen Psychiatric*. München, Er. Reinhardt Verlag Publ., 1982. 967 p.
20. Kuzmina E.I. *Psikhologiya svobody: teoriya i praktika* [The psychology of freedom: theory and practice]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 336 p.
21. Nartova-Bochaver S.K., Silina O.V. The dynamics of the development of psychological boundaries during childhood. *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2014, vol. 32, no. 3, pp. 13–28.
22. Shamshikova E.O. Determination of narcissism in the organization of psychological space of the personality. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, no. 3, pp. 24–35.

**THE ROLE OF EGO AND NON-EGO BOUNDARIES IN THE DETERMINATION OF BEHAVIOR  
IN UNCERTAIN ENVIRONMENT**

© 2017

*I.A. Shapoval*, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, professor of Chair of special psychology  
*Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)*

*Keywords:* ego and non-ego boundaries; self-determination; non-self-determination; indetermination; subjective uncertainty.

*Abstract:* This paper is the theoretical analysis of the issue of interrelations of ego and non-ego boundaries of a person and the determination of its behavior in the situation of subjective uncertainty. The goal of the research is the evaluation of the role of ego boundary in the determination of behavior of a person in the subjective uncertain environment. The analysis of behavior determination variants includes its self-determination, non-self-determination, and indetermination in the uncertainty of the future. It is shown, that the everyday behavior determination is a composition of self-determination and non-self-determination in their flexible individual proportions. The uncertainty situation as the bifurcation point determines the occurrence of a person borderline state when the habitual determination is out and the ego boundary system – dynamic (changing), open (in dialogical relations of a person with the world and oneself), functional (ego delimitation) – becomes tense. In this situation, the limitations are tested, ego and non-ego boundaries are recognized and reconstructed in a new environment. The author proves that the overcoming of actual boundaries and blocking of boundaries of new possibilities depend on the specificity of functioning of the boundaries that determines the causality locus as the orientation dominance within behavior and causal orientation as the dominant motivation (according to E. Deci and R. Ryan theory), the nature of behavior determination and the way of a person's reaction to the uncertainty challenge. The result of the author's analysis is the typology of behavior determination schemes with respect to the forms of experience of subjective uncertainty (positive, negative), ego delimitation variant (constructive, destructive, and deficient) and causal orientation (autonomic internal, controlled external, and impersonal amotivating). The author comes to the conclusion about the relations between the uncertainty experience and individual-typical compositions of behavior determination, which can change unexpectedly under the influence of uncertainty factor. Under these circumstances, the role of ego boundaries as a system is determined by their functions implementation that determines causal orientation, behavior determination nature, and the way of a person's reaction to the uncertainty.

---

## НАШИ АВТОРЫ

**Акимова Маргарита Константиновна**, доктор психологических наук, профессор кафедры общих закономерностей развития психики Института психологии им. Л.С. Выготского.

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

Тел.: (495) 250-61-18

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

**Брега Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода».

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

Тел.: (8482) 53-93-47

E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

**Воробьева Наталья Александровна**, магистрант кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: 8 927 219-70-16

E-mail: n.vorobyeva@mail.ru

**Галстян Ольга Александровна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии.

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

Тел.: (496) 425-78-75

E-mail: p\_galstyan@mail.ru

**Граур Марина Васильевна**, аспирант кафедры педагогической психологии и психодиагностики.

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

Тел.: +7 987 355-82-97

E-mail: tom182@bk.ru

**Денисова Елена Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16.

Тел.: (8482) 53-91-99

E-mail: e\_a\_denisova@mail.ru

**Долгова Валентина Ивановна**, доктор психологических наук, профессор, декан.

Адрес: Челябинский государственный педагогический университет, 484080, Россия, г. Челябинск, пр-т В.И. Ленина, 69.

Тел.: 8 919 341-37-93

E-mail: 23a12@list.ru

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

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

Тел.: 8 914 343-85-40

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

**Климов Алексей Александрович**, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры организационной психологии.

Адрес: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 109316, Россия, г. Москва, Волгоградский пр-т, 46б.

Тел.: +7 985 122-82-25

E-mail: aklimov@hse.ru

**Кулагина Ирина Васильевна**, кандидат психологических наук.

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

E-mail: kulagina.i.v@mail.ru

**Магомедова Екатерина Александровна**, магистрант кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10.

E-mail: ka-tyam@list.ru

**Мироненко Татьяна Андреевна**, клинический психолог.

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

Тел.: 8 968 167-19-54

E-mail: virtus.cogitativa@gmail.com

**Наумцева Елена Александровна**, аспирант факультета социальных наук.

Адрес: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 109316, Россия, г. Москва, Волгоградский пр-т, 46б.

Тел.: 8 916 560-65-60

E-mail: yelena\_naumtseva@mail.ru

**Нгуен Лыонг Тху Хань**, бакалавр кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10.

E-mail: luonghanh93tlh@gmail.com

**Пилишвили Татьяна Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 10.

E-mail: pilishvili\_ts@pfur.ru

**Попова Вера Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Философия, история и право».

Адрес: Смоленский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, 214018, Россия, г. Смоленск, пр-т Гагарина, 22.

Тел.: (4812) 35-88-99

E-mail: m.v.smola@gmail.com

**Рейдер Светлана Юрьевна**, магистрант.

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

Тел.: 8 927 892-57-50

E-mail: svetlana170708@mail.ru

**Склеинис Виктор Александрович**, кандидат психологических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, математических и гуманитарных наук.

Адрес: Магаданский институт экономики Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, 685024, Россия, г. Магадан, ул. Новая, 27.

Тел.: (8412) 20-16-66

E-mail: psy-adept@rambler.ru

**Толикина Елена Анатольевна**, старший преподаватель.

Адрес: Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, 606340, Россия, Нижегородская область, г. Княгинино, ул. Октябрьская, 22.

Тел.: 8 952 443-64-76

E-mail: alenkat2506@mail.ru

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

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

Тел.: 8 903 479-75-41

E-mail: chernov@volsu.ru

**Черный Никита Витальевич**, аспирант факультета социальных наук.

Адрес: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, 20.

Тел.: 8 917 536-38-36

E-mail: black.0513@mail.ru

**Шаповал Ирина Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460018, Россия, г. Оренбург, ул. Советская, 19.

Тел.: (3532) 31-27-19

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

**Ярош Мария Александровна**, старший преподаватель, аспирант.

Адрес 1: Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, 355006, Россия, г. Ставрополь, ул. Голенева, 37.

Адрес 2: Ставропольский государственный педагогический институт, 355029, Россия, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417.

Тел.: 8 928 314-96-00

E-mail: purch1989@list.ru

---

## OUR AUTHORS

**Akimova Margarita Konstantinovna**, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of General regularities of mental development of L.S. Vygotsky Institute of Psychology.

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

Tel.: (495) 250-61-18

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

**Brega Olga Nikolaevna**, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Theory and Practice of Translation".

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

Tel.: (8482) 53-93-47

E-mail: onmatveeva@tltsu.ru

**Chernov Aleksandr Yurievich**, Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, professor of Chair of psychology.

Address: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetskiy Prospect, 100.

Tel.: 8 903 479-75-41

E-mail: chernov@volsu.ru

**Chernyy Nikita Vitalievich**, postgraduate student of faculty of Social Studies.

Address: National Research University "Higher School of Economics", 101000, Russia, Moscow, Myasnitskaya Street, 20.

Tel.: 8 917 536-38-36

E-mail: black.0513@mail.ru

**Denisova Elena Aleksandrovna**, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair "Theoretical and applied psychology".

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.

Tel.: (8482) 53-91-99

E-mail: e\_a\_denisova@mail.ru

**Dolgova Valentina Ivanovna**, Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Dean.

Address: South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 484080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Prospect, 69.

Tel.: 8 919 341-37-93

E-mail: 23a12@list.ru

**Galstyan Olga Aleksandrovna**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and defectology.

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

Tel.: (496) 425-78-75

E-mail: p\_galstyan@mail.ru

**Graur Marina Vasilievna**, postgraduate student of Chair of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics.

Address: N.G. Chernyshevsky Saratov State University, 410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya Street, 83.

Tel.: +7 987 355-82-97

E-mail: tom182@bk.ru

**Kadyrov Ruslan Vasitovich**, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of general psychological disciplines.

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

Tel.: 8 914 343-85-40

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

**Klimov Aleksey Aleksandrovich**, PhD (Psychology), lecturer of Chair of Organizational Psychology.

Address: National Research University "Higher School of Economics", 109316, Russia, Moscow, Volgogradsky Prospect, 46B.

Tel.: +7 985 122-82-25

E-mail: aklimov@hse.ru

**Kulagina Irina Vasilievna**, PhD (Psychology).

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

E-mail: kulagina.i.v@mail.ru

**Magomedova Ekaterina Aleksandrovna**, graduate student of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 10.

E-mail: ka-tyam@list.ru

**Mironenko Tatyana Andreevna**, clinical psychologist.

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

Tel.: 8 968 167-19-54

E-mail: virtus.cogitativa@gmail.com

**Naumtseva Elena Aleksandrovna**, postgraduate student of Faculty of Social Sciences.

Address: National Research University "Higher School of Economics", 109316, Russia, Moscow, Volgogradsky Prospect, 46B.

Tel.: 8 916 560-65-60

E-mail: yelena\_naumtseva@mail.ru

**Nguyen Luong Thu Hanh**, undergraduate student of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 10.

E-mail: luonghanh93tlh@gmail.com

**Pilishvili Tatyana Sergeevna**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Maklay Street, 10.

E-mail: pilishvili\_ts@pfur.ru

**Popova Vera Vladimirovna**, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Head of Chair "Philosophy, history and law".

Address: Smolensk branch of Financial University under the Government of the Russian Federation, 214018, Russia, Smolensk, Gagarin Prospect, 22.

Tel.: (4812) 35-88-99

E-mail: m.v.smola@gmail.com

**Reider Svetlana Yurievna**, graduate student.

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

Tel.: 8 927 892-57-50

E-mail: svetlana170708@mail.ru

**Shapoval Irina Anatolievna**, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, professor of Chair of special psychology.

Address: Orenburg State Pedagogical University, 460018, Russia, Orenburg, Sovetskaya Street, 19.

Tel.: (3532) 31-27-19

E-mail: irinashapoval@yandex.ru

**Skleynis Viktor Aleksandrovich**, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Economics and Management, Mathematics and Humanities.

Address: Magadan Institute of Economics of Saint-Petersburg University of Management Technologies and Economics, 685024, Russia, Magadan, Novaya Street, 27.

Tel.: (8412) 20-16-66

E-mail: psy-adept@rambler.ru

**Tolikina Elena Anatolievna**, senior lecturer.

Address: Nizhny Novgorod State Engineering and Economic University, 606340, Russia, Nizhny Novgorod Region, Knyaginino, Oktiabrskaya Street, 22.

Tel.: 8 952 443-64-76

E-mail: alenkat2506@mail.ru

**Vorobyeva Natalya Aleksandrovna**, graduate student of Chair "Theoretical and applied psychology".

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16.

Tel.: 8 927 219-70-16

E-mail: n.vorobyeva@mail.ru

**Yarosh Mariya Aleksandrovna**, senior lecturer, postgraduate student.

Address 1: Stavropol Regional Institute for Advanced Studies of Educators, 355006, Russia, Stavropol, Golenev Street, 37.

Address 2: Stavropol State Pedagogical Institute, 355029, Russia, Stavropol, Lenin Street, 417.

Tel.: 8 928 314-96-00

E-mail: purch1989@list.ru