

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (27)

2016

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
Осаоченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

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

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

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

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Технический редактор:
Н.А. Никитенко

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

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 30.12.2016.
Выход в свет 22.02.2017.
Формат 60x84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 7,8.
Тираж 50 экз. Заказ 3-02-17.
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

| | |
|---|----|
| СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ О.В. Покрина, К.Р. Першин..... | 7 |
| ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В.Н. Раскалинос..... | 11 |
| МОНИТОРИНГ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ Е.Н. Рябинова, И.Н. Буланова..... | 16 |

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|---|----|
| КОМПОНЕНТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ Н.А. Афлятунова, В.В. Курунов..... | 23 |
| ФАКТОРЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА Т.А. Бергис, Л.Р. Азизова..... | 28 |
| ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ С УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ С ДЛИТЕЛЬНЫМИ СРОКАМИ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ Т.В. Быстрова..... | 33 |
| ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Д.Н. Гриненко..... | 39 |
| ВЗАИМОСВЯЗЬ ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ И.В. Костакова..... | 44 |
| ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА А.А. Чевренеди..... | 48 |
| САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Н.В. Черный..... | 53 |
| ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭКСПЛИЦИТНОГО И ИМПЛИЦИТНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАПОМИНАНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ Ю.Е. Шилов, А.П. Крюкова, С.Н. Бурмистров..... | 58 |
| НАШИ АВТОРЫ..... | 64 |

CONTENT

PEDAGOGY

| | |
|--|----|
| SENSORIMOTOR DEVELOPMENT AS THE BASIC LEVEL OF FORMATION OF SUPERIOR PSYCHICAL FUNCTIONS OF CHILDREN O.V. Pokrina, K.R. Pershin..... | 7 |
| PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS V.N. Raskalinos..... | 11 |
| MONITORING OF STUDENT PERFORMANCE THROUGH PEDAGOGICAL TESTS E.N. Ryabinova, I.N. Bulanova..... | 16 |
| PSYCHOLOGY | |
| THE COMPONENTS OF JOINT ACTIVITIES OF THE ORGANIZATION'S EMPLOYEES IN THE PROCESS OF SOLVING TASKS N.A. Aflyatunova, V.V. Kurunov..... | 23 |
| FACTORS OF STAFF STRESS RESISTANCE UNDER ORGANIZATIONAL PRESSURE T.A. Bergis, L.R. Azizova..... | 28 |
| THE RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE WITH THE HARDINESS LEVEL OF THE CONVICTS WITH THE LONG TERMS FOR SERVING PUNISHMENT T.V. Bystrova..... | 33 |
| THE INTERRELATION OF THE PARAMETERS OF COGNITIVE STYLES AND SELF-REGULATION OF THE STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS D.N. Grinenko..... | 39 |
| THE INTERRELATION OF FACTORS OF EMOTIONAL BEHAVIOR OF A PERSON AND THE RISK OF MEDICAL PROFESSIONALS' EMOTIONAL BURNOUT OCCURRENCE I.V. Kostakova..... | 44 |
| RESEARCH OF CORRELATION BETWEEN THE LEVEL OF ACADEMIC PROCRASTINATION AND FEATURES OF STUDENTS PERSONAL TIME MANAGEMENT A.A. Chevrenidi..... | 48 |
| SELF-DETERMINATION AS A PREDICTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY N.V. Chyorny..... | 53 |
| THE INTERACTION OF EXPLICIT AND IMPLICIT KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF SEQUENCES LEARNING Yu.E. Shilov, A.P. Kryukova, S.N. Burmistrov..... | 58 |
| OUR AUTHORS | 64 |

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ КАК БАЗОВЫЙ УРОВЕНЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ

© 2016

О.В. Покрина, кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры «Адаптивная физическая культура и спортивная медицина»
К.Р. Першин, аспирант кафедры «Адаптивная физическая культура и спортивная медицина»
Московская государственная академия физической культуры, Малаховка (Россия)

Ключевые слова: сенсорная система; психомоторные компоненты; проприоцептивная коррекция моторного развития детей младшего школьного возраста; проприоцептивная дисфункция ребенка.

Аннотация: Актуальной задачей последних десятилетий, стоящей перед родителями, педагогическими и медицинскими работниками, является интеллектуальное и психомоторное развитие детей средствами физической культуры. Произвольные движения и действия обеспечиваются работой определенных мозговых структур и относятся к числу наиболее сложных психических функций человека. Расширение двигательного репертуара формирует предпосылки для освоения пространственной ориентировки, зрительно-моторного и слухового внимания, памяти и коррекции тонусо-силового баланса мышц. К исполнительным механизмам произвольных движений и действий относятся эфферентные системы, корковые отделы которых составляют сенсомоторную зону коры больших полушарий. В статье рассматривается базовый уровень моторного развития и его влияние на формирование высших психических функций детей, а также дается характеристика понятия «проприоцептивная дисфункция».

В ходе научно-методического анализа был собран материал, подтверждающий, что двигательная активность является фундаментом настоящего и будущего здоровья, физического и психического развития ребенка.

Новизна работы заключается в рассмотрении регуляции и контроля двигательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста на основе индивидуальных особенностей функционирования центральной нервной системы.

Понимание важности сенсомоторного развития позволит специалистам в области физической культуры разработать систему коррекционно-развивающих мероприятий, способствующую двигательному, когнитивному, психическому и физическому развитию обучающихся.

На сегодняшний день известно, что человек в целом представлен рядом систем, которые регулируют его жизнедеятельность. Одну из таких систем называют сенсорной. Она является базовым уровнем развития, интегрирующим когнитивные и моторные функции ребенка. Наиболее важными в период дошкольного возраста являются тактильные ощущения, положение тела в пространстве, направление и сила движения, которые регулируются проприоцептивной системой [1; 2]. Благодаря адаптации к социальным условиям, общению с членами семьи, включению в бытовые, игровые виды деятельности, формируются качественные образования в психической и физической сфере ребенка. Такое развитие подразумевает под собой формирование и совершенствование сенсорной системы как базового уровня двигательного развития ребенка [3; 4]. Сенсорные ощущения возникают благодаря проприоцепторам (важной части сенсорной системы), которые расположены в мышечных волокнах, суставных структурах и сухожильных аппаратах [5; 6]. На примере сенсорной пирамиды (рис. 1), во главе которой стоит когнитивное развитие (обучение), можно увидеть, насколько сенсорная система важна в формировании более высоких уровней [7]. Этим обусловлена значимость компетентного формирования проприоцептивной функции ребенка на ранних этапах развития для повышения его школьной успешности. Проанализировав последние исследования по данной тематике, можно выделить работу М.А. Безбородовой, которая внесла вклад в психологический аспект развития психомоторики детей в учебной деятельности [8].

Целью статьи является установление влияния проприоцептивной коррекции на высшие психические функции мозга детей младшего школьного возраста.

Важен тот факт, что большая часть родителей не всегда объективно оценивают способности своих детей. С этим связано множество случаев, когда ребенка отдают в разные спортивные или интеллектуальные кружки, а тот не успевает усвоить материал школьной программы, после чего родители винят ребенка, который вовремя не понял тему, или специалиста, который, на их взгляд, некомпетентен в своем деле [1; 9].

Помимо этого, взрослые не обращают внимание на различного рода проблемы, с которыми ребенок идет по жизни, при этом взрослея и интегрируясь в общество. Зачастую эти проблемы оказываются сенсорного характера. Ребенок может быть сонливым или, наоборот, чрезмерно активным, слишком осторожным, неуклюжим, агрессивным, невнимательным. Все эти проблемы формируют патологическую картину мира ребенка, что впоследствии может привести к различным соматическим и психологическим отклонениям [10]. По мнению многих авторов, данные примеры свидетельствуют о наличии проприоцептивной дисфункции [1; 9–11]. Этот термин в России не является официальным диагнозом, а объединяет совокупность симптомов, говорящих о неправильной работе сенсорной системы. Проприоцептивная дисфункция определяется неэффективным процессом обработки сенсорной информации, получаемой от кожи, мышц, суставов. Ребенок, у которого наблюдаются проблемы с обработкой ощущений о позиции, а также движении частей своего тела, имеет трудности сохранения стабильной позы, контроля движения мелкой и крупной моторики. Все вышесказанное аккумулируется у ребенка и трансформируется в виде эмоциональной незащищенности (проявляющейся как неуверенность, общая вялость), которая



Рис. 1. Сенсорная пирамида

может отразиться на успехах в школьной деятельности. Кроме того, эти дисфункции имеют определенную причину, которую необходимо быстро и правильно выявить, а в дальнейшем помочь ребенку преодолеть эти «барьеры» на пути к взрослой жизни [1; 9; 10]. Сказанное выше можно обобщить следующим образом: самой важной системой, участвующей в когнитивном развитии, является сенсорная система (базовый уровень двигательного развития). Она развивается благодаря получению проприоцептивной информации, что в дальнейшем помогает достижению успехов в школьной деятельности.

Огромный вклад в изучение механизма организации движений внес Н.А. Берштейн. Он выделил пять основных уровней организации движений: руброспинальный (А), «уровень синергий» (В), «пространственного поля» (С), «предметных действий» (D) и «интеллектуальных двигательных актов» (E) [8]. Важно отметить, что в организации сложных движений, таких как, например, письмо или чтение (по И.М. Сеченову, любое действие – это следствие мысли), участвуют сразу несколько перечисленных уровней. Уровень А обеспечивает тонус мышц пальцев, держащих ручку (если это письмо). Уровень В обеспечивает красивый почерк благодаря слаженным действиям (синергии) мышца-антагонистов руки. Уровень С организует ровное расположение строк на бумаге. Уровень D обеспечивает умелое владение ручкой. И наконец, уровень E отвечает за смысловую сторону письма. Стоит добавить, что в каждом действии есть ведущий уровень. В нашем примере это уровень E – цель написать письмо, а остальные, «фоновые» уровни человек, совершая действие, не осознает [12]. Данный анализ говорит о взаимосвязи сенсорной и проприоцептивной информации как результате психомоторных способностей.

У каждой мозговой зоны имеется своя функция, своя способность, свой способ функционирования – это и есть фактор развития психомоторных компонентов. Один фактор участвует в реализации разных психических функций [13]. Состояние сенсорных (зрения, вкуса, обоняния, слуха, температурной чувствительности) и моторных (проприоцептивная, вестибулярная) характеристик влияет на дальнейший процесс формирования высших психических функций у детей и является базовым кирпичиком в закладке пирамиды развития (рис. 1).

Методы проприоцептивной коррекции прямо соотносятся с этапами сенсомоторного развития ребенка [14].

Основные этапы проприоцептивной коррекции:

1. Формирование произвольной саморегуляции [11].
2. Формирование у ребенка осевых (телесных, органических, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий (язык – глаза, руки – ноги, суставно-мышечная – дыхательная системы и т. п.) [15].
3. Формирование у ребенка двух важнейших психомоторных факторов: умения использовать различительную чувствительность по основным параметрам (усилие, время и пространство) и автоматически осуществлять элементарные конкурирующие между собой действия [12; 16].

Влияние произвольной регуляции на речевые функции:

1. Оптимизация психологических конструктов, опосредуемых лобными системами мозга, является фундаментом и обязательным условием нейропсихологической коррекции речи в целом [6].
2. Развитие межполушарного взаимодействия необходимо для преодоления патологических ригидных телесных установок, блоков и зажимов. Улучшение межполушарного взаимодействия оказывает иррадирующее

влияние на всю сенсомоторную сферу ребенка, включая речь [6; 9].

Сформировавшийся на уровне «языка тела» интегративный сенсомоторный базис (совокупность проприоцептивной коррекции и произвольной регуляции речевых функций) обнаруживает свое активирующее влияние на: речевые; гностические; мнестические структуры; рисунок; письмо [9].

На основе иерархичного строения сенсорной пирамиды (рис. 1) можно сделать вывод о том, насколько важную роль играет сенсорная система человека в его образовательной деятельности [17], а также заключить, что если у ребенка имеется проприоцептивная дисфункция, то в первую очередь надо работать над развитием и коррекцией именно сенсорной системы [1; 9; 18]. Отсюда следует вывод о роли развития базового уровня ребенка (сенсорной системы) в формировании высших психических функций. Существует множество научных подтверждений тесного взаимодействия между психическим развитием детей и их двигательным онтогенезом. Это связано с тем, что ребенок в первые годы жизни посредством опорно-двигательного аппарата как ведущей системы совершает свое развитие, а все остальные системы зависимы от него [12; 19]. Чехословацкий психолог Я. Кох проводил исследования с детьми первых трех лет жизни и сделал вывод, что систематическая стимуляция детей раннего детства, направленная на развитие двигательных навыков и мелкой моторики, положительно влияет на их психическое развитие [20].

В заключение можно сказать о необходимости своевременной диагностики проприоцептивной дисфункции и развития психомоторики детей не только раннего детства, но и более старшего возраста [21]. Целесообразно включить в сферу психомоторного развития не только когнитивную сторону вопроса, но и немаловажную физическую деятельность как основу сенсорной системы. Поэтому возникает потребность в создании методики, которая будет включать в себя два дополняющих друг друга метода: кинезиологический, как средство двигательной системы, в основу которого войдут специальные упражнения, направленные на коррекцию опорно-двигательного аппарата путем структурного взаимодействия; психологический, успех которого связан с упражнениями на развитие межполушарного взаимодействия. Создание такой методики, по нашему мнению, сможет помочь детям в освоении предметов по школьной программе, а родителям даст ключ к пониманию своих детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айрес Э.Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М.: Теревинф, 2010. 272 с.
2. Дудьев В.П. Мозговая организация психомоторики. Барнаул: БГПУ, 2012. 314 с.
3. Крылов А.А. Возрастные периоды развития человека. М.: Проспект, 2005. 190 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
5. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта. М.: Академия, 2003. 480 с.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М.: МГУ, 1973. 382 с.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. СПб.: Питер, 2003. 384 с.
8. Безбородова М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности. М.: Наука, 2014. 176 с.
9. Крановиц К. Разбалансированный ребенок. М.: Редактор, 2012. 380 с.
10. Ефимов О.И. Школьные проблемы глазами врача. М.: Диля, 2007. 129 с.
11. Сандомирский М.Е. Психосоматика и телесная терапия. М.: Класс, 2005. 592 с.
12. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 496 с.
13. Сеченов И.М. Избранные произведения. Т. 1. М.: АН СССР, 1952. 769 с.
14. Ильин Е.П. Психофизиология состояния человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
15. Proske U., Gandevia S.C. The proprioceptive senses: their roles in signaling body shape, body position and movement, and muscle force // *Physiological Reviews*. 2012. Vol. 92. № 4. P. 1651–1697.
16. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс+, 2005. 320 с.
17. Никандров В.В. Психомоторика. СПб.: Речь, 2004. 104 с.
18. Косов Б.Б. Психомоторное развитие младших школьников. М.: АПН СССР, 1989. 107 с.
19. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 502 с.
20. Koch J. Total Baby Development. Wallaby Pocket Books. New York: John Wiley & Sons, 1978. 351 p.
21. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры. М.: Советский спорт, 2003. 464 с.

REFERENCES

1. Ayres E.Dzh. *Rebenok i sensorная integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya* [Sensori integration and the child. Understanding hidden sensory challenges]. Moscow, Terevinf Publ., 2010. 272 p.
2. Dudev V.P. *Mozgovaya organizatsiya psikhomotoriki* [Brain organization psychomotor]. Barnaul, BGPU Publ., 2012. 314 p.
3. Krylov A.A. *Vozrastnye periody razvitiya cheloveka* [Age periods of human development]. Moscow, Prospekt Publ., 2005. 190 p.
4. Ilin E.P. *Differentsialnaya psikhofiziologiya* [Differential psychophysiology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 464 p.
5. Kholodov Zh.K. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Theory and methods of physical education and sport]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 480 p.
6. Luria A.R. *Osnovy neyropsikhologii* [Foundations of Neuropsychology]. Moscow, MGU Publ., 1973. 382 p.
7. Ilin E.P. *Psikhomotorная organizatsiya cheloveka* [Psychomotor organization human]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 384 p.
8. Bezborodova M.A. *Razvitie psikhomotornykh sposobnostey mladshikh shkolnikov v uchebnoy deyatel'nosti* [Development of psychomotor abilities of

- primary school children during learning activity]. Moscow, Nauka Publ., 2014. 176 p.
9. Kranovits K. *Razbalansirovanny rebenok* [Unbalanced child]. Moscow, Redaktor Publ., 2012. 380 p.
 10. Efimov O.I. *Shkolnye problemy glazami vracha* [School issues as viewed by doctors]. Moscow, Dilya Publ., 2007. 129 p.
 11. Sandomirskiy M.E. *Psikhosomatika i telesnaya terapiya* [Psychosomatics and bodywork therapy]. Moscow, Klass Publ., 2005. 592 p.
 12. Bernshteyn N.A. *Ocherki po fiziologii dvizheniy i fiziologii aktivnosti* [Essays on the physiology of movements and physiology of activity]. Moscow, Meditsina Publ., 1966. 496 p.
 13. Sechenov I.M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow, AN SSSR Publ., 1952. Vol. 1, 769 p.
 14. Ilin E.P. *Psikhofiziologiya sostoyaniy cheloveka* [Psychophysiology conditions of the person]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2005. 412 p.
 15. Proske U., Gandevia S.C. The proprioceptive senses: their roles in signaling body shape, body position and movement, and muscle force. *Physiological Reviews*, 2012, vol. 92, no. 4, pp. 1651–1697.
 16. Ozerov V.P. *Psikhomotornye sposobnosti cheloveka* [Psychomotor ability person]. Dubna, Feniks+ Publ., 2005. 320 p.
 17. Nikandrov V.V. *Psikhomotorika* [Psychomotor system]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2004. 104 p.
 18. Kosov B.B. *Psikhomotornoe razvitie mladshikh shkolnikov* [Psychomotor development younger school-boys]. Moscow, APN SSSR Publ., 1989. 107 p.
 19. Golubeva E.A. *Sposobnosti. Lichnost. Individualnost* [Abilities. Personality. Individuality]. Dubna, Feniks+ Publ., 2005. 502 p.
 20. Koch J. *Total Baby Development*. Wallaby Pocket Books. New York, John Willey & Sons Publ., 1978. 351 p.
 21. Shapkova L.V. *Chastnye metodiki adaptivnoy fizieskoy kultury* [Private method of adaptive physical training]. Moscow, Sovetskiy sport Publ., 2003. 464 p.

SENSORIMOTOR DEVELOPMENT AS THE BASIC LEVEL OF FORMATION OF SUPERIOR PSYCHICAL FUNCTIONS OF CHILDREN

© 2016

O.V. Pokrina, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair “Adapted physical education and sports medicine”

K.R. Pershin, postgraduate student of Chair “Adapted physical education and sports medicine”

Moscow State Academy of Physical Education, Malakhovka (Russia)

Keywords: sensory system; psychomotor components; proprioceptive correction of motorial development of primary school age children; proprioceptive dysfunction of a child.

Abstract: The intellectual and psychomotor development of children using the physical culture aids is the critical task of recent decades facing parents, teaching employees and medical professionals. Autokinetic movements and actions are assured by the work of specific brain structures and are numbered among the advanced mental functions of a man. The extension of motoric repertoire forms the prerequisites for the acquisition of spatial orientation, visuomotor and auditory attention, memory and the correction of tonus-strength balance of muscles. The efferent systems the cortical parts of which form the sensorimotor zone of cerebral cortex belong to the actuating mechanisms of autokinetic movements and actions. The paper considers the basic level of motor development and its influence on the formation of superior psychical functions of children and gives the characteristic of the concept of “proprioceptive dysfunction”.

During the scientific methodological analysis, the authors gathered the material proving that physical activity is the basis for current and future health, physical and psychical development of a child.

The novelty of the work is in the considering the regulation and control of motor sphere of the preschool and primary school age children on the basis of individual peculiarities of the functioning of central nervous system.

The understanding of the importance of sensorimotor development will allow specialists in the sphere of physical culture to develop the system of correction-educational measures promoting motor, cognitive, psychical and physical development of schoolchildren.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

© 2016

В.Н. Раскалинос, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Социальная педагогика и психология»
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, Евпатория (Россия)

Ключевые слова: педагогическое сопровождение; психологическое сопровождение; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса» как научная категория, проанализированы его теоретические аспекты, определена важность его реализации в образовательной организации. Актуальность обращения к проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обусловлена, прежде всего, потребностью современного социума в людях, не только занимающих активную гражданскую позицию, способных к состраданию и сопереживанию, но и обладающих широким кругозором, развитым интеллектом, глубокими системными знаниями, развитыми просоциальными ценностными ориентациями. Психологическая служба образовательной организации способствует интенсификации личностного развития всех участников образовательного процесса через организацию психолого-педагогического сопровождения. Автором предложено к рассмотрению теоретическое обоснование психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса путем выявления сущности и содержания понятий «сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психологическое сопровождение».

Теоретическая значимость исследования, представленного в статье, обусловлена анализом отдельных понятий как составляющих, поясняющих и дополняющих изучаемое. В статье изложены различные точки зрения исследователей на содержание понятия и понимание процесса организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в условиях образовательной организации. Особое внимание автор уделяет анализу понятий «педагогическое сопровождение» и «психологическое сопровождение», отмечая их самостоятельность, необходимость разграничения, но считая, что они становятся наиболее эффективными, когда интегрируются и образуют самостоятельное по содержанию и специфическое в реализации психолого-педагогическое сопровождение. На основе проведенного теоретического исследования и семантического анализа рассмотренных в статье трактовок понятия предложено авторское определение психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Подчеркнуто значение сопровождения для личностного развития обучающихся, эффективного преодоления ими трудностей, возникающих в образовательном процессе, сделан акцент на учете интересов обучающихся и сохранении целостности их внутреннего мира как обязательных условий реализации сопровождения.

Автор приходит к выводу о необходимости разработки содержательного наполнения психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с обязательным учетом существующих требований федерального государственного образовательного стандарта и ожиданий общества.

Актуальность осуществления психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательной организации обусловлена необходимостью реализации целенаправленного и спланированного взаимодействия всех участников образовательных отношений. В таком случае одной из задач психологической службы становится именно организация результативного сотрудничества взрослых и детей и содействие ему с целью предоставления помощи ребенку в различных ситуациях, как жизненных, так и образовательных. Таким образом, педагог-психолог выступает организатором и активным участником сопровождения образовательного процесса.

Этимологически категория «сопровождение» понимается как совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей. Сопровождать, как указано в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, означает «идти, ехать рядом с кем-либо в качестве спутника или поводыря» [1]. В словаре В.И. Даля сопровождение трактуется как действие и означает «провождать, идти вместе с целью проводить, следовать» [2]. Следовательно, само значение слова подразумевает встречу двух людей, их совместное прохождение общего отрезка пути, и в таком

случае «сопровождать» означает проходить с кем-либо часть пути.

В психолого-педагогической литературе проблеме сопровождения посвящена немалая часть исследований. Так, Н.С. Глуханюк характеризует сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам [3, с. 199].

По мнению Е.Н. Шиянова, сопровождение – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система [4].

В своих трудах Э.М. Александровская определяет сопровождение как психолого-педагогические технологии, предназначенные для оказания помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих у него проблем или в их предупреждении [5, с. 15].

В качестве технологии сопровождение представлено в работах Е.И. Казаковой, которая акцентирует внимание

на возможности создания в процессе сопровождения условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [6, с. 42]. М.И. Рожков, выделяя психологические аспекты данного понятия, понимает сопровождение как метод, направленный на создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [7].

Э.Ф. Зеер, анализируя педагогические аспекты понятия, подчеркивает, что сопровождение может трактоваться как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект [8, с. 18]. Таким образом, понятие «сопровождение» с позиций педагогики и психологии часто рассматривается как синоним поддержки, содействия, сочувствия, сотрудничества, как метод и как создание специфических условий.

При сопоставлении смысловых нагрузок указанных выше трактовок можно отметить единство исследователей в признании необходимости совместных действий субъектов сопровождения в определенный временной промежуток. Общим в определениях можно считать признание активной позиции не только ребенка, но и его родителей и педагогов при решении жизненных проблем и преодолении жизненных ситуаций. Таким образом, сопровождение обучающегося на каждом важном для него этапе выступает залогом его успешной социализации, особенно в условиях образовательной организации. Развитие научного поиска в данном направлении стимулирует ответвление понятий «педагогическое сопровождение» и «психологическое сопровождение» как самостоятельных и актуальных для образовательного процесса.

Исследованию специфики категории «педагогическое сопровождение» посвящены работы Э.А. Александровой, Н.Б. Крыловой [9], О.Е. Кучеровой [10], А.В. Холод и В.Л. Холод [11], где она трактуется как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации; как умение педагога быть рядом, следовать за учеником, содействовать его индивидуальному образовательному маршруту. О.Е. Кучерова понимает педагогическое сопровождение как специфическое сотрудничество, которое обеспечивает беспрепятственное взаимодействие [10]. Изменчивость условий реализации образовательного процесса, рост требований к содержанию и характеру образовательных программ, возрастающая необходимость повышения уровня психологической и методической готовности педагогов к профессиональной деятельности актуализируют востребованность психологического сопровождения в образовательных организациях.

Широкое распространение данное понятие получило после публикации в 1993 г. книги Г. Бардиер, И. Романов, Т. Черединой «Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей», где оно представлено как помощь в реализации самостоятельного выбора ребенком своего жизненного пути [12, с. 5–9].

Психологическое сопровождение – это один из видов профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических

условий для успешного обучения и личностного развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [13, с. 226].

Как систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий, понимает психологическое сопровождение Т.Г. Яничева [14].

По мнению Е.А. Козыревой, под психологическим сопровождением следует понимать систему профессиональной деятельности педагога, психолога, направленную на создание условий для позитивного развития детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентировкой на зону его ближайшего развития [15].

Понимание психологического сопровождения обучающегося в образовательном процессе основывается на признании того факта, что сопровождение представляет собой не обслуживание одним специалистом деятельности других, а их профессиональное взаимодействие [16].

В контексте данных определений важной особенностью психологического сопровождения выступает системность организации взаимодействия специалистов смежных профессий и специальностей, направленного на обеспечение необходимых условий обучения и развития. При этом психологическое сопровождение характеризуется комплексностью, непрерывностью, приоритетностью интересов обучающихся, ответственностью за результативность, субъект-субъектным характером, интерактивностью.

И.И. Кобзарева, анализируя понятие «психологическое сопровождение», приходит к выводу, что оно рассматривается как метод, форма, технология и вид профессиональной деятельности психологов [17, с. 98].

Психологическое сопровождение образовательного процесса неразрывно связано с процессами обучения и воспитания, направлено на развитие обучающихся. Целью психологического сопровождения следует признать объединение субъектов образовательного процесса в деятельности по созданию условий, стимулирующих развитие и саморазвитие личности обучающихся. Несмотря на то, что этот процесс может обеспечиваться педагогами, классными руководителями, приоритет в его организации и управлении следует отдать педагогам-психологам.

Как модель деятельности психологической службы образования психологическое сопровождение рассматривается в работах Т.В. Азаровой, М.Р. Битяновой [18], Э.М. Александровской [5], Е.И. Казаковой [19], Е.И. Козыревой [20], Т.И. Чирковой [21].

При этом функционирование психологической службы в условиях образовательных организаций актуализировало зарождение и развитие психолого-педагогического сопровождения как самостоятельного направления деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение трактуется Г.А. Нагорной как «полисубъектные, диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия». По ее мнению, «личность в таких отношениях не только занимает субъектную позицию, но и сама создает полисубъектные диалогические отношения в ходе взаимообщения» [22, с. 169].

Л.Г. Субботина [23] рассматривает данное понятие как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

М.Р. Битянова, используя понятие «психолого-педагогическое сопровождение», указывает, что в основе сопровождения образовательного процесса находится единство четырех функций: диагностика сущности возникшей проблемы, информация о сущности проблемы и путей ее решения, консультирование на этапе принятия решения и выработка плана преодоления проблемы, первичная помощь на этапе реализации плана преодоления проблемы. Значительную роль в данном процессе автор отводит взрослым, оказывающим разнообразную поддержку ребенку в соответствии со своей социальной, профессиональной и личностной позицией. В данном случае педагог ориентирует на интеллектуальное и этическое развитие, родитель транслирует микрокультурные ценности [24, с. 19].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как: профессиональная деятельность педагогических работников, нацеленная на помощь и поддержку обучающемуся в его развитии; комплекс взаимосвязанных и целенаправленных педагогических действий, реализуемых в ситуациях личностного развития и развития в ходе образовательного процесса; взаимодействие субъектов сопровождения.

Основными задачами, решаемыми в ходе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, можно считать: 1) мониторинг развития и статуса обучающихся; 2) формирование у обучающихся рефлексивных умений; 3) оказание помощи обучающимся, имеющим проблемы в развитии и (или) обучении, в специально создаваемых условиях; 4) реализацию поддержки обучающихся.

Отдельной задачей выступает выполнение педагогом-психологом ряда заданий, направленных на повышение эффективности образовательного процесса через его индивидуализацию и на защиту социального и психологического здоровья всех его участников через использование методов и технологий практической психологии и педагогики.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, являясь профессиональной деятельностью педагога-психолога, заключается в его взаимодействии с субъектами образовательного процесса через диагностику, консультирование, коррекционную, развивающую и просветительскую работу, которое направлено на предоставление помощи участникам образовательного процесса в решении проблем обучения, воспитания и социализации.

Целенаправленно организованное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса позволит каждому из участников сформировать и развивать в дальнейшем навыки поддержки, самоподдержки, самоорганизации, актуализировать умение делать выбор, принимать решения и нести за них ответственность.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение отражает систему целенаправленного взаи-

модействия педагога-психолога, педагогических работников как с обучающимися, так и друг с другом с целью предоставления помощи в преодолении трудностей различного характера как в образовательных, так и в жизненных ситуациях. Обязательным условием предоставления такой помощи является учет интересов ребенка. Реализация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса позволит стимулировать личностное развитие всех субъектов образовательных отношений, а следовательно, дальнейшим направлением исследований должно стать технологическое наполнение содержания сопровождения с учетом существующих образовательных реалий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М.: АСТ, 2008. 1054 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современное написание. М.: АСТ, 2010. 815 с.
3. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. 261 с.
4. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: проблемы и перспективы. М.: Академия, 1991. 372 с.
5. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников. М.: Академия, 2002. 208 с.
6. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л.М. Шипицыной, Е.И. Казаковой. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 2000. 108 с.
7. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса // Психология и педагогика социального воспитания: материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома: КГУ, 2005. С. 322–329.
8. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: теория и практика. М.: Академический Проект, 2004. 192 с.
9. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика). М.: Сентябрь, 2004. 208 с.
10. Кучерова О.Е. Становление Человека и основные каноны педагогической поддержки личности // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. № 2. С. 174–178.
11. Холод В.Л., Холод А.В. Социально-педагогическая защита детей и молодежи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях единого воспитательного пространства сельского района // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. № 2. С. 196–202.
12. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. СПб.: ДОРВАЛЬ, 1993. 96 с.
13. Ядрихинский А.М. Психологическое сопровождение личностного развития учащихся в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 6. С. 224–229.
14. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Опыт. Подходы. Находка //

- Журнал практического психолога. 1999. № 3. С. 101–119.
15. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А. Козыревой) // Школьный психолог. 2000. № 10. С. 14–16.
 16. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.
 17. Кобзарева И.И. Психологическое сопровождение как направление деятельности психологической службы в системе профильного обучения // Наука. Инновации. Технологии. 2010. № 4. С. 95–101.
 18. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.
 19. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 1998. С. 45–48.
 20. Козырева Е.А. Психологическое сопровождение школьников, их учителей и родителей // Журнал практического психолога. 1998. № 4. С. 71–75.
 21. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду. М.: Психол. общ. России, 2000. 224 с.
 22. Нагорная Г.А. Методологические и технологические основы психолого-педагогического сопровождения молодого поколения в процессе формирования профессионального мышления личности на этапе межпоколенческого перехода // Известия Академии педагогических и социальных наук. 2008. № 2. С. 169–173.
 23. Субботина Л.Г. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся в условиях личностно-ориентированного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2002. 22 с.
 24. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
- REFERENCES**
1. Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow, AST Publ., 2008. 1054 p.
 2. Dal V.I. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka. Sovremennoe napisanie* [Explanatory dictionary of the Russian language. Modern writing]. Moscow, AST Publ., 2010. 815 p.
 3. Glukhanyuk N.S. *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga* [Psychology of professionalisation of the teacher]. Ekaterinburg, Ros. gos. prof.-ped. un-t Publ., 2005. 261 p.
 4. Shiyanov E.N. *Gumanizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy* [Humanization of pedagogical education: problems and prospects]. Moscow, Akademiya Publ., 1991. 372 p.
 5. Aleksandrovskaya E.M., Kokurkina N.I., Kurenkova N.V. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie shkolnikov* [Psychological support of students]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 208 p.
 6. Shipitsyna L.M., Kazakova E.I., ed. *Kompleksnoe soprovozhdenie i korrektsiya razvitiya detey-sirot: sotsialno-emotsionalnye problemy* [Comprehensive support and correction of orphan children: social and emotional problems]. Sankt Petersburg, In-t spets. pedagogiki i psikhologii Publ., 2000. 108 p.
 7. Rozhkov M.I. Socio-educational support: a conceptual understanding of the process. *Psikhologiya i pedagogika sotsialnogo vospitaniya: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 70-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina*. Kostroma, KGU Publ., 2005, pp. 322–329.
 8. Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. *Proforientologiya: teoriya i praktika* [Proforientologiya: theory and practice]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2004. 192 p.
 9. Krylova N.B., Aleksandrova E.A. *Organizatsiya individualnogo obrazovaniya v shkole (teoriya i praktika)* [Establishment of individual education at school (theory and practice)]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2004. 208 p.
 10. Kucherova O.E. Formation of human rights and fundamental canons of the individual pedagogical support. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk*, 2008, no. 2, pp. 174–178.
 11. Kholod V.L., Kholod A.V. Socio-pedagogical protection of children and young people in the process of psychological and pedagogical support in a single educational space of rural area. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk*, 2008, no. 2, pp. 196–202.
 12. Bardier G., Romazan I., Cherednikova T. *Ya khochu! Psikhologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malenkiikh detey* [I want! Psychological support the natural development of young children]. Sankt Petersburg, DORVAL' Publ., 1993. 96 p.
 13. Yadrikhinskiy A.M. Psychological support of personal development of students in the educational process. *Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal*, 2006, no. 6, pp. 224–229.
 14. Yanicheva T.G. Psychological support school activities. Experience. Approaches. Find. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1999, no. 3, pp. 101–119.
 15. There is no reason for the slip (interview with E.A. Kozyreva). *Shkolnyy psikholog*, 2000, no. 10, pp. 14–16.
 16. Slobodchikov V.I., Shuvalov A.V. The anthropological approach to the problem of mental health of children. *Voprosy psikhologii*, 2001, no. 4, pp. 91–105.
 17. Kobzarova I.I. Psychological support as a activity of psychological service in system of profile training. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*, 2010, no. 4, pp. 95–101.
 18. Bityanova M.R., Azarova T.V., Afanaseva E.I. *Rabota psikhologa v nachalnoy shkole* [Psychologist job in elementary school]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998. 352 p.
 19. Kazakova E.I. Integrated child support system: from concept to practice. *Psikhologo-pedagogicheskoe, mediko-sotsialnoe soprovozhdenie razvitiya rebenka: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sankt Petersburg, Sankt-Petersburgskiy gosudarstvennyy universitet pedagogicheskogo masterstva Publ., 1998, pp. 45–48.
 20. Kozyreva E.A. Psychological support of students, their teachers and parents. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1998, no. 4, pp. 71–75.

21. Chirkova T.I. *Psikhologicheskaya sluzhba v detskom sadu* [Psychological service in a kindergarten]. Moscow, Psikhol. obshch. Rossii Publ., 2000. 224 p.
22. Nagornaya G.A. Methodological and technological bases of psycho-pedagogical support of the younger generation in the process of formation of professional thinking of the person on stage intergenerational transfer. *Izvestiya Akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk*, 2008, no. 2, pp. 169–173.
23. Subbotina L.G. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashchikhsya v usloviyakh lichnostno-orientirovannogo obucheniya*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Psycho-pedagogical support of pupils in the conditions of a student-centered learning]. Kemerovo, 2002. 22 p.
24. Bityanova M.R. *Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole* [Organization of psychological work in schools]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1997. 298 p.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

© 2016

V.N. Raskalinos, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Social pedagogy and psychology”
Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yevpatoriya (Russia)

Keywords: pedagogical support; psychological support; psychological and pedagogical support of the educational process.

Abstract: The paper considers the concept of “psychological and pedagogical support of the educational process” as the scientific category, analyses its theoretical aspects, and highlights the importance of its implementation within the educational institution. The relevance of the study of the issue of psychological and pedagogical support of the educational process is caused initially by the need of the modern society for people not only having active citizenship and empathizing but also seeing far and wide, having the deep systemic knowledge and developed pro-social system of values. The psychological service of an educational organization intensifies the personal development of all participants in the educational process through the organization of psychological and pedagogical support. The author suggests considering the theoretical justification of the psychological and pedagogical support of the educational process through the revealing of the essence and the content of the concepts of “support”, “pedagogical support”, “psychological support”. The theoretical significance of the study is caused by the analysis of certain concepts as the composing, explaining and supplementing the subject under the study. The paper gives various points of view of the researchers on the content of the concept and the understanding of the process of organization of the psychological and pedagogical support of the students within the educational institution. The author pays special attention to the analysis of the concepts of “pedagogical support” and “psychological support” highlighting their independence, the necessity of differentiation, and considering them to become the most effective in case they integrate and compose the psychological and pedagogical support the independent in content and specific in implementation. On the base of the theoretical study and semantic analysis of the concept interpretations considered in the paper, the author suggests her own definition of the psychological and pedagogical support of the educational process, highlights the significance of support for personal development of the students and their effective overcoming of difficulties arising within the educational process, and emphasizes the accommodating the interests of the students and preserving the integrity of their inner world as the essential conditions for the support implementation. The author comes to the conclusion on the necessity of development of the content of the psychological and pedagogical support of the educational process taking into account the existing requirements of federal state educational standard and the society expectations.

МОНИТОРИНГ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕСТОВ

© 2016

Е.Н. Рябинова, доктор педагогических наук,

профессор кафедры «Высшая математика и прикладная информатика»

И.Н. Буланова, ассистент кафедры «Высшая математика и прикладная информатика»*Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)*

Ключевые слова: мониторинг успеваемости студентов; валидность; состоятельность тестов; технический вуз; профессиональная подготовка; тестовый контроль.

Аннотация: Актуальность статьи продиктована новыми требованиями к процессу образования, в частности к контрольно-оценочной системе. Контроль приобретает все большее значение, в том числе и для обучающихся. Контролирующие мероприятия меняют свой характер и смещаются от традиционных форм к аутентичным, предполагающим использование в контроле релевантных оценочных средств. Показано, что педагогические тесты, представляющие собой особую совокупность заданий, позволяют давать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемых в заданной образовательной области. Описаны основные виды тестовых заданий с указанием их направленности на проверку тех или иных показателей обученности у студентов. Показано применение на протяжении многих лет однородных педагогических тестов для мониторинга успеваемости студентов на кафедре высшей математики и прикладной информатики Самарского государственного технического университета. Приведены данные анализа статистических характеристик отдельных тестов до и после внесенных в них изменений, свидетельствующие о возможности корректирования и обновления тестовых заданий с сохранением качественных показателей их надежности и валидности. Это говорит о состоятельности применяемых тестов. Показано, что творческие способности обучаемых можно проверять с помощью тестов третьего и четвертого уровней, использующих трансформацию учебного материала и межпредметные связи.

Многолетняя практика использования совокупности различных комбинаций тестовых заданий позволяет говорить о тестировании как об эффективном средстве объективного контроля и сделать вывод о целесообразности применения педагогических тестов для мониторинга успеваемости студентов.

Содержание учебно-воспитательной работы в техническом вузе и ее результат во многом зависят от систематического и целенаправленного мониторинга учебного процесса [1, с. 4, с. 241]. Под мониторингом в образовании понимается постоянное наблюдение за процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальному предположению; диагностически обоснованная система непрерывного отслеживания эффективности обучения и воспитания и принятия управленческих решений, регулирующих и корректирующих деятельность учебного заведения [2, с. 193]. В частности, мониторинг учебных достижений обучаемых можно осуществить с помощью тестирования.

Целью данной работы является ознакомление с развитием тестирования в историческом аспекте, наглядная иллюстрация реализации этого метода в практической деятельности кафедры высшей математики и прикладной информатики Самарского государственного технического университета.

За рубежом важность тестов в учебном процессе осознана давно. Там теория и практика тестирования развивается уже сотню лет. Самые ранние тесты были направлены на измерение различий между людьми в области элементарных психических процессов. Одним из первых ученых в этой области был англичанин Ф. Гальтон (1882–1911). Он ввел в теорию тестирования три фундаментальных принципа, используемые по сей день: применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых; статистическая обработка результатов; выделение эталонов оценки.

В дальнейшем В.А. Макколом было предложено различать тесты психологические (тесты умственного развития) и педагогические (тесты учебных достиже-

ний). Основоположником педагогических тестов считается Э. Торндайк. Именно им были созданы первые научно обоснованные педагогические тесты, снабженные нормами. Российские исследователи П.П. Блонский, Г.И. Залкинд, М.С. Бернштейн и другие еще в начале XX века занимались тестированием. Однако в 1936 году тестирование было признано «противоречащим советской идеологии». В послевоенные годы работы в области тестирования начали возрождаться. Важную роль в становлении отечественной тестологии сыграли работы В.П. Беспалько и Н.Ф. Талызиной.

Толчком для применения и развития передовых идей и достижений зарубежной тестологии в отечественной теории и практике педагогического тестирования стала деятельность В.С. Аванесова. Под его руководством в 1985 году на базе Московского института стали и сплавов был организован Исследовательский центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов. В Москву съезжались преподаватели, доценты, профессора со всех регионов страны на краткосрочные курсы (1 месяц) по переподготовке преподавательского состава в системе высшего образования. Именно этот период следует считать началом широкомасштабного применения современных научных методов в педагогическом тестировании в нашей стране. В развитии тестологии внесли большой вклад такие исследователи, как М.Б. Чельшкова, А.Н. Майоров, Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников и многие другие.

Начало XXI века совпало с экспериментом по введению Единого государственного экзамена в нескольких регионах России (2001 г.), включая и Самарскую область. В качестве отклика на этот эксперимент в школах и вузах в широких масштабах стали разрабатываться

и применяться педагогические тесты, представляющие собой особую совокупность заданий, которые позволяют давать объективную, сопоставимую и даже количественную оценку качества подготовки обучаемых в заданной образовательной области [3, с. 5]. Педагогический тест – это система заданий специфической формы, определенного содержания, нарастающей трудности, позволяющая качественно оценить и измерить уровень знаний, умений и навыков [4, с. 7].

По целям применения педагогические тесты разделяются на нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные. Нормативно-ориентированный тест позволяет ранжировать испытуемых по уровню знаний, т. е. сравнивать учебные достижения испытуемых друг с другом. Критериально-ориентированный тест позволяет выявить степень усвоения испытуемым определенно-го раздела в заданной предметной области [5, с. 36].

Принято различать четыре основных вида тестовых заданий [6].

1. Тестовые задания открытого типа, когда задания формулируются в форме вопроса или высказывания, где тестируемым предлагается продолжить или вставить недостающую часть утверждения. Их можно разделить на задания с кратким и с развернутым ответом. Достоинство данного вида заданий заключается в том, что в них нет готового ответа, лишаящего проверяемых возможности угадывания. К недостаткам можно отнести краткие формулировки, трудно совмещаемые с требуемой однозначностью системы «вопрос – ответ». Задания этого типа проверяют такие показатели обученности, как запоминание (при кратком) и понимание (при развернутом ответе).

2. Тестовые задания закрытого типа, состоящие из основного текста и различных вариантов ответов, где правильные варианты носят название «райтеры», а неправильные – «дистракторы». По типу формулировки теста подобные задания высказывательные и повелительные, они легко формулируются и понимаются испытуемыми. Основной недостаток – возможность угадывания ответа, к тому же проверяется лишь различение, распознавание, а в лучшем случае – уровень запоминания.

3. Задания на установление соответствия (элементы одного множества требуется поставить в соответствие элементам другого множества). Они активизируют самостоятельную работу испытуемых, исключают условия для списывания, позволяют проверить такой важный показатель обученности, как понимание, и несут обучающий характер.

4. Задания на установление правильной последовательности способствуют формированию логического мышления и проверяют степень сформированности осознанных знаний, т. е. понимания.

Точные науки, в том числе и высшая математика, – наиболее подходящий объект для разработки тестовых заданий, так как правильный ответ не вызывает никаких сомнений или разночтений. На кафедре высшей математики и прикладной информатики Самарского государственного технического университета на протяжении многих лет для мониторинга успеваемости студентов применяются гомогенные педагогические тесты, т. е. предназначенные для контроля знаний по одному предмету или дисциплине.

На входе в обучение проводится тест по школьному курсу математики [7]. Далее система тестового контроля строится в соответствии с рабочей программой. Она имеет семестровое строение, как и учебный план, а внутри семестра соответствует структуре рабочей программы. Каждому разделу рабочей программы ставится в соответствие контролирующее мероприятие. Изучение каждого раздела завершается тематическим контролем с использованием следующих тестов: «Линейная алгебра. Аналитическая геометрия», «Пределы. Производные» (1 семестр); «Интегральное исчисление», «Дифференциальные уравнения», «Ряды» (2 семестр); «Теория функции комплексной переменной», «Операционное исчисление», «Теория вероятностей», «Математическая статистика», «Уравнения математической физики» (3 семестр).

Предусмотрен рубежный контроль в конце каждого семестра (экзаменационные тесты) и итоговый контроль по завершении всего курса (тесты остаточных знаний). Все вышеперечисленные тесты представляют собой задания закрытой формы с пятью ответами, правильный из которых только один.

Существенным свойством, отличающим тесты от традиционных форм контроля, являются научно обоснованные критерии качества. Поэтому тестовые задания, разработанные на кафедре высшей математики и прикладной информатики, проходят обязательную процедуру оценки надежности и валидности.

Надежность теста отражает точность тестовых измерений, а также устойчивость тестовых результатов к действию случайных факторов. Для оценки надежности применяют формулу Кьюдера – Ричардсона [3, с. 335]:

$$(r_H)_{KH-20} = \frac{n}{n-1} \cdot \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^n p_i q_i}{S_x^2} \right),$$

где n – число заданий теста;

p_i – доля правильных ответов на i -е задание;

q_i – доля неправильных ответов;

S_x^2 – дисперсия по распределению наблюдаемых баллов.

В качестве нижнего предела допустимых значений надежности обычно выбирают 0,7. При более низком значении использование теста нецелесообразно. Приведем показатели надежности некоторых тестов: школьный тест: $r_H=0,74$ [8]; «Интегральное исчисление»: $r_H=0,796$; «Линейная алгебра. Аналитическая геометрия»: $r_H=0,753$ [9].

Валидность характеризует адекватность теста поставленной цели его создания, т. е. соответствие содержания теста запланированным для проверки знаниям и умениям. Для оценки валидности теста используют показатель дискриминативности, вычисляемый по формуле [3, с. 253]:

$$r_{ouci} = \frac{(\bar{X}_1)_i - (\bar{X}_0)_i}{S_x} \sqrt{\frac{(N_1)_i \cdot (N_0)_i}{N(N-1)}},$$

где $(\overline{X_1})_i$ – среднее значение индивидуальных баллов испытуемых, выполнивших верно i -е задание теста;
 $(\overline{X_0})_i$ – среднее значение индивидуальных баллов испытуемых, выполнивших неверно i -е задание теста;
 S_x – стандартное отклонение по множеству значений индивидуальных баллов;
 $(N_1)_i$ – число испытуемых, выполнивших верно i -е задание теста;
 $(N_0)_i$ – число испытуемых, выполнивших неверно i -е задание теста;
 N – общее число испытуемых.

Значение индекса $r_{disc i}$ представляет собой дробь, принадлежащую интервалу $[-1; 1]$. Максимальное значение 1 индекс $r_{disc i}$ достигает в том случае, когда все испытуемые из подгруппы лучших правильно выполняют i -е задание теста, а из подгруппы худших это задание не выполнит ни один ученик. В этом случае задание будет обладать максимальным дифференцирующим эффектом (идеальная ситуация).

Некоторые показатели дискриминативности представлены в таблицах 1 и 2.

Общий коэффициент валидности теста вычисляется по формуле

$$r_{disc} = \frac{\sum_{i=1}^n r_{disc i}}{n},$$

где n – число заданий теста.

Оценивается его значение следующим образом: 0,2–0,3 – низкое; 0,3–0,5 – среднее; свыше 0,5 – высокое. Так, значение общего коэффициента для теста «Интегральное исчисление» составляет 0,62, для теста «Линейная алгебра. Аналитическая геометрия» – 0,434.

Из приведенных данных видно, что показатели надежности и валидности говорят о состоятельности упомянутых тестовых заданий. При этом созданная система работает в режиме постоянного обновления с учетом педагогической практики и потребностей общественного развития. Так, после проведенного анализа качества теста «Линейная алгебра. Аналитическая геометрия» [9] в тестовые задания были внесены некоторые изменения с целью повышения качественных характеристик. Обновленный тест также прошел процедуру анализа, который показал улучшение показателей надежности (с 0,753 до 0,813) [10] и валидности (с 0,434 до 0,475) [11].

В 2015 году претерпел обновление и тест по школьному курсу математики. Были удалены задания, перекликающиеся с курсом высшей математики (скалярное произведение векторов, интегральное исчисление и его приложения), а внесены задания, изучаемые только в школе (свойства показательной и логарифмической функций, решение неравенств). Тестирование проводилось традиционно у студентов всех факультетов. Для сравнения результатов 2014 и 2015 годов был выбран химико-технологический факультет (95 и 92 студента соответственно). Анализ критериев качества теста до (2014 г.) и после (2015 г.) внесенных изменений показал следующие результаты. Показатель надежности значительно возрос: с 0,758 до 0,853. Показатель дискриминативности несколько снизился: с 0,420 до 0,400, но остался в рамках среднего значения. Полученные данные говорят об улучшении и без того состоятельных тестовых заданий, что характеризует тестирование как эффективное средство объективного контроля знаний студентов.

К сожалению, даже такая, казалось бы, отлаженная система не лишена недостатков. Все тесты, разработанные на кафедре высшей математики, состоят из заданий закрытого типа, которые, как отмечалось ранее, проверяют только первый и второй уровни усвоения знаний по Беспалько [12, с. 56], хотя еще во времена Куйбышевского политехнического института тренировочные тесты включали в себя, помимо заданий закрытого типа, задания на соответствие [13]. Кроме того, и для текущего, и для итогового контроля применяются одинаковые виды тестов, тогда как эксперты рекомендуют для итогового контроля использовать компетентностные или ситуационные тесты, которые должны содержать задания междисциплинарного характера на применение полученных знаний при последующем обучении или в профессиональных ситуациях и давать возможность проверить эмпирический уровень усвоения знаний [14, с. 10; 15, с. 11].

В настоящее время, согласно требованиям государственного образовательного стандарта [16], необходимо, чтобы система контроля учебных достижений обучаемых была разноплановой: с одной стороны, ориентированной на проверку знаний и умений, с другой – на выявление творческих способностей [17, с. 29]. Творческие способности обучаемых можно проверять с помощью тестов третьего и четвертого уровней [18], а также сочетая тесты с другими видами контроля [19; 20].

Таблица 1. Показатели дискриминативности теста «Интегральное исчисление»

| | | | | | | | | | | |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| № задачи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| $r_{disc i}$ | 0,62 | 0,68 | 0,68 | 0,68 | 0,55 | 0,51 | 0,65 | 0,62 | 0,59 | 0,62 |

Таблица 2. Показатели дискриминативности теста «Линейная алгебра. Аналитическая геометрия»

| | | | | | | | | | | |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| № задачи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| $r_{disc i}$ | 0,07 | 0,59 | 0,38 | 0,10 | 0,45 | 0,28 | 0,62 | 0,72 | 0,64 | 0,44 |
| № задачи | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| $r_{disc i}$ | 0,39 | 0,24 | 0,64 | 0,50 | 0,81 | 0,69 | 0,75 | 0,75 | 0,72 | 0,53 |

В заключение отметим, что, несмотря на многолетний опыт, сложившиеся традиции, устоявшийся порядок применения тестов, тестология не остановилась в своем развитии. Существующие апробированные тесты можно изменять, корректировать, совершенствовать в зависимости от меняющихся внешних условий и предъявляемых требований, не снижая при этом их надежности и валидности. Отмеченные ранее недостатки могут быть сведены к минимуму при умелом комбинировании различных видов тестовых заданий между собой. Все это характеризует тестирование как эффективное средство контроля, обеспечивающее надежный и объективный мониторинг успеваемости студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рябинова Е.Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов. М.: Машиностроение, 2009. 258 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ МарТ, 2005. 448 с.
3. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
4. Олейник Н.М. Тест как инструмент измерения уровня знаний и трудности заданий в современной технологии обучения. Донецк: ДонГУ, 1991. 256 с.
5. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Уссурийск: УГПИ, 2007. 214 с.
6. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев. М.: Ассоциация инженеров-педагогов, 1996. 191 с.
7. Буланова И.Н., Евдокимов М.А. Анализ подготовленности студентов-первокурсников к изучению высшей математики // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2. С. 38–41.
8. Буланова И.Н., Евдокимов М.А. Тестовые технологии мониторинга текущей успеваемости студентов по курсу высшей математики // Образовательные и современные проблемы постиндустриального общества: сборник. Великий Новгород: Новгородский филиал СПб ГУСЭ. 2012. С. 15–25.
9. Лиманова Л.В., Муратова Л.А. Анализ качества теста из курса высшей математики по теме «Линейная алгебра, аналитическая геометрия» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 113–122.
10. Лиманова Л.В. Повышение надёжности педагогического теста «Линейная алгебра, аналитическая геометрия» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 2. С. 75–81.
11. Муратова Л.А. Качественные изменения педагогического теста «Линейная алгебра, аналитическая геометрия» // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2016. № 2. С. 82–88.
12. Беспалько В.П. Природосообразная педагогика: лекции по нетрадиционной педагогике. М.: Народное образование, 2008. 512 с.
13. Тренировочные тесты по общему курсу высшей математики. Разделы 11–15. Куйбышев: Куйбыш. политехн. ин-т, 1989. 24 с.
14. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: установочные организационно-методические материалы семинарского цикла. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с.
15. Краснов Ю.Э. Руководство по разработке тестовых заданий и конструированию педагогических тестов. М.: Просвещение, 2007. 26 с.
16. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: fgosvo.ru.
17. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. М.: Академия, 2009. 224 с.
18. Рябинова Е.Н., Бесперстова Е.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов технических университетов при изучении векторной алгебры. Самара: СамГУПС, 2015. 167 с.
19. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2000. 272 с.
20. Современные образовательные технологии / под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2013. 432 с.

REFERENCES

1. Ryabinova E.N. *Adaptivnaya sistema personifitsirovannoy professionalnoy podgotovki studentov tekhnicheskikh vuzov* [Adaptive system of personalized vocational training of the students of technical colleges]. Moscow, Mashinostroenie Publ., 2009. 258 p.
2. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Slovar po pedagogike* [Dictionary of pedagogy]. Moscow, IKTs MarT Publ., 2005. 448 p.
3. Chelyshkova M.B. *Teoriya i praktika konstruirovaniya pedagogicheskikh testov* [Theory and practice of designing of pedagogical tests]. Moscow, Logos Publ., 2002. 432 p.
4. Oleynik N.M. *Test kak instrument izmereniya urovnya znaniy i trudnosti zadaniy v sovremennoy tekhnologii obucheniya* [Test as a tool for measuring the level of knowledge and difficulty of tasks in modern educational technologies]. Donetsk, DonGU Publ., 1991. 256 p.
5. Kim V.S. *Testirovanie uchebnykh dostizheniy* [Testing of educational achievements]. Ussuriysk, UGPI Publ., 2007. 214 p.
6. Avanesov V.S. *Kompozitsiya testovykh zadaniy. Kniga dlya prepodavateley vuzov, tekhnikumov i uchilishch, uchiteley shkol, gimnaziy i litseev* [The composition of test tasks. Book for teachers of high schools, technical schools and colleges, teachers of schools, gymnasiums and lyceums]. Moscow, Assotsiatsiya inzhenerov-pedagogov Publ., 1996. 191 p.
7. Bulanova I.N., Evdokimov M.A. Analysis of preparedness of the first-year students for the study of higher mathematics. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2012, no. 2, pp. 38–41.

8. Bulanova I.N., Evdokimov M.A. Technology test of monitoring of current progress of students according to the course of higher mathematics. *Obrazovatelnye i sovremennye problemy postindustrialnogo obshchestva: sbornik*. Velikiy Novgorod, Novgorodskiy filial SPB GUSE Publ., 2012, pp. 15–25.
9. Limanova L.V., Muratova L.A. The analysis of quality of dough from a course of the higher mathematics on the subject “linear algebra, analytical geometry”. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2015, no. 2, pp. 113–122.
10. Limanova L.V. Increase of reliability of the pedagogical test “linear algebra, analytical geometry”. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 2, pp. 75–81.
11. Muratova L.A. High-quality changes of the pedagogical test “linear algebra, analytical geometry”. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2016, no. 2, pp. 82–88.
12. Bepalko V.P. *Prirodosoobraznaya pedagogika: lektsii po netraditsionnoy pedagogike* [Natural pedagogy: lectures on innovative pedagogy]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2008. 512 p.
13. *Trenirovochnye testy po obshchemu kursu vyshey matematiki. Razdely 11–15* [Practice tests on the general course of higher mathematics. Sections 11–15]. Kuybyshev, Kuybyshevskiy politekhn. in-t Publ., 1989. 24 p.
14. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Otsenka kachestva podgotovki obuchayushchikhsya v ramkakh trebovaniy FGOS VPO: sozдание fondov otsenochnykh sredstv dlya attestatsii studentov vuzov pri realizatsii kompetentnostno-orientirovannykh OOP VPO novogo pokoleniya: ustanovochnye organizatsionno metodicheskie materialy seminarского tsikla* [Evaluation of the quality of training students under the requirements of the FGOS VPO: create a Fund assessment tools for the evaluation of University students in the implementation of competence-oriented OOP VPO new generation: the Installation of organizational and methodical materials of the seminar cycle]. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2010. 30 p.
15. Krasnov Yu.E. *Rukovodstvo po razrabotke testovykh zadaniy i konstruirovaniyu pedagogicheskikh testov* [Guidelines for developing test items and designing pedagogical tests]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2007. 26 p.
16. The portal of the Federal state educational standards of higher education. URL: fgosvo.ru.
17. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezultatov obucheniya* [Modern means of assessment of learning outcomes]. Moscow, Akademiya Publ., 2009. 224 p.
18. Ryabinova E.N., Besperstova E.N. *Organizatsiya samoobrazovatelnoy deyatel'nosti studentov tekhnicheskikh universitetov pri izuchenii vektornoy algebrы* [Organization of self-education activity of technical university students when studying vector algebra]. Samara, SamGUPS Publ., 2015. 167 p.
19. Polat E.S., ed. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 272 p.
20. Bordovskaya N.V., ed. *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern educational technology]. Moscow, KNORUS Publ., 2013. 432 p.

MONITORING OF STUDENT PERFORMANCE THROUGH PEDAGOGICAL TESTS

© 2016

E.N. Ryabinova, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of Chair “Higher Mathematics and Applied Informatics”
I.N. Bulanova, assistant of Chair “Higher Mathematics and Applied Informatics”
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: monitoring of student performance; validity; test reliability; technical university; vocational training; test control.

Abstract: The relevance of this paper is caused by the new requirements to the educational process, and the monitoring and evaluation system in particular. Control is becoming increasingly important, both for teachers and the students. Monitoring events are changing their character shifting from traditional forms to the authentic ones – those involving the use of relevant assessment tools. It is shown that pedagogical tests designed as a specific set of tasks make it possible to give an objective, comparable and even quantitative assessment of the quality of training in the specified educational area. The paper describes the basic types of test tasks aimed at checking various indicators of student performance. The authors analyze the long-term use of pedagogical tests to monitor student performance of the Department of mathematics and Applied Informatics at Samara State Technical University. The paper presents the data analysis of the statistical characteristics of certain tests before and after the alterations made, which reveals the opportunity for correction and updating of the test tasks while preserving the quality indicators of their reliability and validity. It proves the validity of the applied tests. It is shown that the creative abilities of the students can be measured by means of tests of the third and fourth levels, which use the transformation of academic content and interdisciplinary connections.

Long-term practice of using a complex of different combinations of test tasks allows talking about testing as an effective means of objective monitoring and make the conclusion about the appropriateness of pedagogical tests application to monitor student performance.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОМПОНЕНТЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

© 2016

Н.А. Афлятунова, ассистент кафедры прикладной психологии и девиантологии
В.В. Курунов, кандидат психологических наук, декан факультета психологии,
доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии
Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, Уфа (Россия)

Ключевые слова: совместная деятельность; сотрудничающее взаимодействие; сотрудничество; процесс решения задачи.

Аннотация: Актуальность исследования, представленного в статье, обусловлена тем, что проблема совместной деятельности в психологической науке не является новой, дискуссия о ее структурных элементах продолжается и по сегодняшний день. Рассмотрены труды отечественных и зарубежных исследователей по вопросу совместной деятельности в процессе решения задач. Показаны отличительные особенности участников совместной деятельности в процессе решения задач. Авторами обращается внимание на то, что часто исследователями игнорируется определение понятия «задача», и описание сводится к проблемной ситуации. Немаловажным является рассмотрение совместной деятельности в контексте решения задач. Заметим, что задачи, встающие перед сотрудниками организации, могут быть разного характера и содержания, что предполагает участие различных специалистов при решении каждой новой задачи. В связи с этим становится актуальным вопрос организации эффективного взаимодействия между сотрудниками организации таким образом, чтобы каждая задача была решена максимально эффективно и в сжатые сроки. При условии высокого уровня профессиональных знаний на данный показатель будет влиять набор личностных характеристик каждого участника взаимодействия в процессе решения задачи.

В статье описана теоретическая модель совместной деятельности, а также приводятся результаты факторного анализа, позволившего эмпирическим путем проверить правильность теоретической модели. Выделены виды совместной деятельности в процессе решения задач: собственно совместная деятельность, сотрудничество и сотрудничающее взаимодействие. Каждому виду совместной деятельности дана исчерпывающая характеристика исходя из следующих параметров: время взаимодействия, степень слаженности действий, достижение целей. Рассмотрены компоненты процесса совместной деятельности в процессе решения задач, характерные для каждого ее вида: когнитивный, личностный, поведенческий. Когнитивный компонент включает в себя интеллект и креативность. Структурными элементами личностного компонента выступили направленность личности и ее мотивация. Групповой компонент представлен групповыми ролями, особенностями общения между участниками взаимодействия и готовностью к сотрудничеству.

ВВЕДЕНИЕ

Законы рыночной экономики сегодня на первый план ставят конкурентоспособность организации. Это значимый показатель любой организации, позволяющий ей успешно достигать поставленных целей и быть полноценным субъектом социально-экономических отношений. В нашем понимании конкурентоспособность обеспечивают в первую очередь люди, которые работают в данной организации. В связи с этим становится важным, чтобы в процессе совместной профессиональной деятельности по решению задач участники взаимодействия в максимальной степени были ориентированы на сотрудничество с другими.

При анализе совместной деятельности и сотрудничества как предмета научного знания были исследованы труды известных философов и психологов (А. Адлер, Т. Котарбинский, А. Перре-Клермон, Р.Х. Шакуров и др.). Также были проанализированы работы, посвященные процессу решения задач (А.К. Белоусова, Д.Ф. Даутов, А.И. Донцов, Н.Н. Обозов, Я.А. Пономарев, А.И. Растяников, О.К. Тихомиров, Э.Ф. Торренс, Л.И. Уманский, Т.Г. Хащенко, Н.П. Щербо).

Следует отметить, что проблема изучения феномена совместной деятельности как в зарубежной, так и в отечественной психологической науке имеет давнюю историю. Несмотря на это, данный вопрос остается дискуссионным и в научном осмыслении, и в практиче-

ском решении, поскольку часто происходит процесс сопоставления совместной деятельности с индивидуальной [1]. Продолжительное время в научных исследованиях совместная деятельность рассматривалась именно как совокупность простых индивидуальных деятельностей. На наш взгляд, данный подход ограничивал изучение природы совместной деятельности, так как она не сводится к набору индивидуальных деятельностей участников, а выступает обобщающим конструктом, который на содержательном и структурном уровнях качественно отличается от простой суммы входящих в нее индивидуальных деятельностей. Анализ совместной деятельности показывает, что она является сложным по своей организации феноменом, интегрирующим и соединяющим в себе различные элементы. Важно еще раз подчеркнуть, что индивидуальные деятельности взаимодействующих в процессе совместной деятельности участников испытывают серьезные изменения и преобразования [2].

Среди значительных условий совместной деятельности следует выделить необходимость объединять, распределять и согласовывать индивидуальные деятельности. Данное обстоятельство приводит к усложнению не только структуры совместной деятельности, но и всего процесса взаимодействия между ее участниками. При этом становится важной проблема сохранения баланса между групповыми и индивидуальными

целями участников. В случае высокого уровня организации и управления совместной деятельностью индивидуальные цели участников отходят на второй план, уступая место групповым интересам и мотивам, которые также претерпевают существенные изменения [1].

Безусловно, организация совместной деятельности предполагает особый уровень координации взаимодействий ее участников. В первую очередь участники должны уметь контролировать свои действия и прилагаемые усилия, во-вторых, должна осуществляться постоянная координация с действиями других участников совместной деятельности, что предполагает адекватное восприятие и оценивание процесса группового действия. Не менее сложным становится вопрос оценивания результата совместной деятельности, а также выделение критериев ее эффективности. Важно заметить, что результат совместной деятельности ее участников – это, с одной стороны, некий совокупный продукт совместных усилий, а с другой – он обязательно предполагает персонифицированный вклад каждого из участников. При оценке результата совместной деятельности также необходимо учитывать и субъективное отношение к нему каждого из участников, и степень эмоциональной удовлетворенности от выполненной задачи [3–6].

Само понятие «задача» в психологии, к сожалению, не приобрело общепризнанного и четкого определения. Отметим, что многие исследователи как в отечественной, так и в зарубежной психологии, используя данный термин, часто не дают ему достаточно приемлемого толкования. Такое положение дел привело к тому, что в понимании задачи большинство исследователей допускает обязательное наличие некой проблемной ситуации, оставляя при этом за собой право и возможность дополнять содержание данного понятия различными вариантами индивидуального видения.

В качестве компонентов процесса совместной деятельности при решении любой задачи отечественные и зарубежные авторы выделяют когнитивный – креативность (Я.А. Пономарев, Э.П. Торренс), интеллект (Д.Б. Богоявленская), личностный – направленность (Н.Н. Обозов, Т.Г. Хашенко), самоорганизация (Д.Ф. Даутов), мотивация (Н.Н. Обозов, О.К. Тихомиров). Благодаря эмпирическим исследованиям (А.К. Белоусова, А.И. Донцов, А.И. Растяжников, Л.И. Уманский, Н.П. Щербо) выделены компоненты совместной деятельности, которые оказывают существенное влияние на процесс решения задачи, в частности групповые роли, наличие общей цели, особенности общения участников взаимодействия, самоорганизованность и др. [7–18].

В мире, в котором потоки информации возникают и увеличиваются с невероятной скоростью, а количество задач, совместно решаемых среднестатистическим сотрудником организации, превышает все допустимые пределы, необходимо организовывать процесс решения задач таким образом, чтобы личностные качества каждого участника взаимодействия были актуализированы в полной мере. При этом очень важно, чтобы каждый участник совместной деятельности не просто проявлял активность в отношении решаемой задачи, но и был готов к сотрудничеству с другими участниками взаимодействия на всех этапах ее разрешения. Обусловлено это тем, что объем знаний, необходимый для решения той или иной задачи, часто бывает не просто обширным по

своему содержанию, но и включает в себя междисциплинарные связи, что предполагает комплексный подход к ее решению с использованием потенциала и опыта различных специалистов. В этой связи становится актуальным вопрос организации эффективного взаимодействия между сотрудниками таким образом, чтобы каждая задача была решена максимально эффективно и в сжатые сроки. При условии наличия высокого уровня профессиональных знаний на данный показатель также будет влиять набор личностных характеристик каждого участника совместной деятельности в процессе решения задачи. Именно поэтому выявление оптимального сочетания личностных характеристик участников такого взаимодействия становится существенным фактором обеспечения его организационной эффективности и продуктивности результатов совместного решения.

Теоретический анализ, который был проведен в рамках исследования, позволил выделить три модели реализации совместной деятельности в процессе решения задач.

Первый вид был обозначен нами как «собственно совместная деятельность». Процесс ее выполнения может быть как ограничен, так и растянут во времени, как правило, между участниками не установлены доверительные взаимоотношения, нет готовности к сотрудничеству, в результате этого цель деятельности не всегда бывает достигнута.

Второй вид мы обозначили как «сотрудничающее взаимодействие». Участники взаимодействия при этом не вступают в межличностное взаимодействие, процесс достижения цели растянут во времени, но цель всегда достигается ее участниками.

Наконец, третий вид мы назвали «сотрудничество». Процесс ее выполнения осуществляется по принципу «здесь и сейчас», он ограничен по времени, между участниками складываются доверительные отношения, цель всегда достигается.

Помимо этого, нами были выделены компоненты совместной деятельности:

- 1) когнитивный компонент, в который входят интеллект и креативность;
- 2) личностный компонент, объединяющий мотивацию и направленность личности;
- 3) групповой компонент, включающий групповые роли, особенности общения между участниками взаимодействия и готовность к сотрудничеству.

Таким образом, целью исследования явилась проверка теоретической модели видов совместной деятельности и ее компонентов.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для эмпирического исследования использовался следующий диагностический комплекс методик:

1. Группа методик, направленных на диагностику когнитивного компонента совместной деятельности в процессе решения задач:

- краткий ориентировочный (отборочный) тест Оти-са – Вандерлика (адаптация В.Н. Бузина) [19];
- методика «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник [20].

2. Группа методик, направленных на диагностику личностного компонента совместной деятельности в процессе решения задач:

- методика «Мотивация достижения успеха» Ю.П. Орлова [19];
- методика «Определение направленности личности» Б. Басса (тест-опросник Смекала – Кучера) [21].
- 3. Группа методик, направленных на диагностику группового компонента совместной деятельности в процессе решения задач:
 - тест «Групповые роли» Р.М. Белбина [21];
 - методика «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной) [19];
 - методика «Способность к самомониторингу» М. Снайдера (адаптация Е.А. Полежаевой) [19];
 - авторский опросник «Готовность к сотрудничеству».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Процесс эмпирического исследования был выстроен таким образом, чтобы была возможность практически проверить теоретическую модель, представленную в первой части данной статьи. Суть ее заключается в выделении трех компонентов совместной деятельности (когнитивного, личностного и поведенческого). В связи с этим на первом этапе был проведен факторный анализ с помощью метода главных компонент (вариант “varimax normalized”) с целью проверки родственности факторного строения полученных данных и теоретической модели.

Расчеты проводились с использованием статистического пакета программы Statistica 13.0 (см. таблицу 1).

В фактор I (ДОД=11,2 %) вошли показатели интеллекта, личностной креативности, любознательности, воображения, сложности, склонности к риску и самомониторинга. Заметим, что в фактор I вошел всего один показатель группового компонента и ни одного показателя личностного компонента. Данный фактор на основе вошедших в него показателей мы можем назвать когнитивным компонентом совместной деятельности.

В фактор II (ДОД=13,4 %) вошли показатели мотивации достижения успеха, направленности на дело, направленности на себя, направленности на общение. В фактор II не вошел ни один показатель группового и когнитивного компонентов. Данный фактор был обозначен нами как личностный компонент совместной деятельности.

В фактор III (ДОД=32,1 %) вошли показатели направленности на общение, самомониторинга, готовности к сотрудничеству, все показатели групповых ролей: реализатор, контролер, ведущий, мотиватор, аналитик, генератор идей, гармонизатор, изыскатель, все показатели стилей поведения в конфликте: сотрудничество, соперничество, приспособление, компромисс, избегание. В фактор III вошел всего один показатель личностного компонента и ни одного показателя когнитивного компонента. С учетом вошедших в III фактор показателей он однозначно может быть определен как групповой компонент совместной деятельности.

Таблица 1. Результаты факторного анализа содержательных характеристик компонентов совместной деятельности

| Содержательные характеристики | Фактор I | Фактор II | Фактор III |
|-------------------------------|----------|-----------|------------|
| Интеллект | 0,459 | | |
| Личностная креативность | 0,490 | | |
| Любознательность | 0,468 | | |
| Воображение | 0,539 | | |
| Сложность | 0,442 | | |
| Склонность к риску | 0,464 | 0,370 | |
| Мотивация достижения успеха | | 0,753 | |
| Направленность на дело | | 0,430 | |
| Направленность на себя | | 0,546 | |
| Направленность на общение | | 0,483 | 0,498 |
| Реализатор | | | 0,421 |
| Контролер | | | 0,453 |
| Ведущий | | | 0,445 |
| Мотиватор | | | 0,571 |
| Аналитик | | | 0,563 |
| Генератор идей | | | 0,423 |
| Гармонизатор | | | 0,537 |
| Изыскатель | | | 0,652 |
| Сотрудничество | | | 0,543 |
| Соперничество | | | 0,642 |
| Приспособление | | | 0,474 |
| Компромисс | | | 0,469 |
| Избегание | | | 0,540 |
| Самомониторинг | 0,563 | | 0,640 |
| Готовность к сотрудничеству | | | 0,486 |
| Собственное значение фактора | 2,653 | 3,425 | 7,890 |
| Доля общей дисперсии (ДОД) | 11,200 | 13,400 | 32,10 |

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты проведенного факторного анализа позволяют сделать вывод о том, что полученные данные согласуются с выдвинутой нами теоретической моделью совместной деятельности, в которой были выделены три базовых компонента: когнитивный, личностный и групповой. Благодаря этому можем заключить, что эмпирическим путем найдено подтверждение структурной модели компонентов совместной деятельности.

Кроме этого, показатель «Самомониторинг» вошел со значимой величиной в фактор I «Когнитивный компонент» и фактор III «Групповой компонент», что указывает на необходимость в процессе осуществления совместной деятельности контролировать не только свое поведение, но и свою когнитивную деятельность. В свою очередь, показатель «Направленность на общение» вошел в фактор II «Личностный компонент» и фактор III «Групповой компонент»; на наш взгляд, данный показатель указывает на высокую значимость личностной направленности на общение с окружающими для обеспечения успешного взаимодействия в совместной деятельности по решению задач.

Таким образом, проведенный теоретический анализ зарубежных и отечественных подходов и эмпирическое исследование проблемы совместной деятельности в процессе решения задач позволили нам определить 3 возможных модели: собственно совместную деятельность, сотрудничество и сотрудничающее взаимодействие, а также установить, что в каждой из представленных моделей совместной деятельности когнитивный, личностный и групповой компоненты несут различную нагрузку.

Однако последующее изучение специфических особенностей взаимодействия и выраженности показателей компонентов совместной деятельности в процессе сотрудничества и сотрудничающего взаимодействия по решению задач не только повышает актуальность и значимость проводимого исследования, но и является необходимым логическим его продолжением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ломов Б.Ф. О путях развития психологии // Вопросы психологии. 1978. № 5. С. 31–43.
2. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: новые направления исследований. М.: Институт психологии РАН, 2010. 248 с.
3. Адлер А. Техника лечения // Наука жить. Киев: Port-Royal, 1997. С. 57–76.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. М.: Экономика, 1975. 269 с.
5. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991. 248 с.
6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления. Руководитель и педагогический коллектив. М.: Просвещение, 1990. 100 с.
7. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2002. 358 с.
8. Даутов Д.Ф. Творческие способности и функциональные роли участников совместной мыслительной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2010. 205 с.

9. Донцов А.И. Теоретические принципы и опыт экспериментального исследования групповой сплоченности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975. 23 с.
10. Обозов Н.Н. Психические процессы и функции в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С. 24–44.
11. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М.: Наука, 1981. С. 79–91.
12. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д.: Рост. ун-т, 1983. 173 с.
13. Растяников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: PerSe, 2002. 319 с.
14. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Моск. ун-т, 1984. 272 с.
15. Torrance E.P. Empirical validation of criterion referenced indicators of creative ability through a longitudinal study // Creative Child and Adult Quarterly. 1981. № 6. P. 136–140.
16. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М.: Наука, 1977. С. 75–82.
17. Хащенко Т.Г. Индивидуально-психологические особенности партнеров в процессе совместного решения задач // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 141–144.
18. Щербо Н.П. Особенности индивидуального и группового решения задач в условиях совместной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 2. С. 107–112.
19. Двинин А.П., Романченко И.А. Психодиагностика: образование и кадровый менеджмент. СПб.: Люмьер, 2015. 148 с.
20. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 339 с.
21. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

REFERENCES

1. Lomov B.F. On the directions of the development of psychology. *Voprosy psikhologii*, 1978, no. 5, pp. 31–43.
2. Zhuravlev A.L., Nestik T.A. *Psikhologiya upravleniya sovmestnoy deyatelnostyu: novye napravleniya issledovaniy* [Management Psychology joint activities: new directions of research]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2010. 248 p.
3. Adler A. Treatment technique. *Nauka zhit'*. Kiev, Port-Royal Publ., 1997, pp. 57–76.
4. Kotarbinskiy T. *Traktat o khoroshey rabote* [Treatise on the good work]. Moscow, Ekonomika Publ., 1975. 269 p.
5. Perre-Klermon A.N. *Rol sotsialnykh vzaimodeystviy v razvitiy intellekta detey* [Role of social co-operations in development of children's intellect]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 248 p.

6. Shakurov R.Kh. *Sotsialno-psikhologicheskie osnovy upravleniya. Rukovoditel i pedagogicheskiy kollektiv* [Socio-psychological problems of management: director and teaching staff]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 100 p.
7. Belousova A.K. *Samoorganizatsiya sovместnoy myslitel'noy deyatel'nosti* [Self-organization of joint mental activity]. Rostov-on-Don, Rost. gos. ped. un-t Publ., 2002. 358 p.
8. Dautov D.F. *Tvorcheskie sposobnosti i funktsionalnye roli uchastnikov sovместnoy myslitel'noy deyatel'nosti*. Diss. kand. psikhol. nauk [Creativity and functional roles of joint mental activity participants]. Rostov-on-Don, 2010. 205 p.
9. Dontsov A.I. *Teoreticheskie printsipy i opyt eksperimental'nogo issledovaniya gruppovoy splochnosti*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Theoretical principles and experience of experimental study of group cohesion]. Moscow, 1975. 23 p.
10. Obozov N.N. *Psychical processes and functions in the terms of individual and joint activity. Problema obshcheniya v psikhologii*. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 24–44.
11. Ponomarev Ya.A. *The role of face-to-face communication in solving tasks requiring creativity. Problema obshcheniya v psikhologii*. Moscow, Nauka Publ., 1981, pp. 79–91.
12. Bogoyavlenskaya D.B. *Intellektual'naya aktivnost kak problema tvorchestva* [Intellectual activity as the problem of creative work]. Rostov-on-Don, Rost. un-t Publ., 1983. 173 p.
13. Rastyannikov A.V., Stepanov S.Yu., Ushakov D.V. *Refleksivnoe razvitie kompetentnosti v sovместnom tvorchestve* [Reflexive competence development in creative teamwork]. Moscow, PerSe Publ., 2002. 319 p.
14. Tikhomirov O.K. *Psikhologiya myshleniya* [Thinking psychology]. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1984. 272 p.
15. Torrance E.P. Empirical validation of criterion-referenced indicators of creative ability through a longitudinal study. *Creative Child and Adult Quarterly*, 1981, no. 6, pp. 136–140.
16. Umanskiy L.I. *Methods of experimental study of social and psychological phenomena. Metodologiya i metody sotsialnoy psikhologii*. Moscow, Nauka Publ., 1977, pp. 75–82.
17. Khashchenko T.G. Individual psychological peculiarities of the partners while solving tasks jointly. *Voprosy psikhologii*, 1989, no. 3, pp. 141–144.
18. Shcherbo N.P. Special aspects of individual and group task solving in the terms of joint activity. *Voprosy psikhologii*, 1984, no. 2, pp. 107–112.
19. Dvinin A.P., Romanchenko I.A. *Psikhodiagnostika: obrazovanie i kadrovyy menedzhment* [Psychodiagnosics: education and staff management]. Sankt Petersburg, Lyum'er Publ., 2015. 148 p.
20. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002. 339 p.
21. Karelin A.A. *Bolshaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Great encyclopedia of psychological tests]. Moscow, Eksmo Publ., 2007. 416 p.

THE COMPONENTS OF JOINT ACTIVITIES OF THE ORGANIZATION'S EMPLOYEES IN THE PROCESS OF SOLVING TASKS

© 2016

N.A. Aflyatunova, assistant of Chair of applied psychology and deviance study
V.V. Kurunov, PhD (Psychology), Dean of Psychology Faculty,
assistant professor of Chair of applied psychology and deviance study
Bashkir M. Akmulla State Pedagogical University, Ufa (Russia)

Keywords: joint activities; cooperative interaction; cooperation; process of solving task.

Abstract: The relevance of the research presented in the paper is caused by the fact that the issue of joint activities is not a new one in the psychological science, the debate about its structural elements continues to this day. The authors considered the works of Russian and foreign researchers on joint activities in the process of solving tasks and showed the characteristic features of the joint activities participants in the process of solving tasks. The authors draw the attention to the fact that the researchers often ignore the definition of the concept of “task” and the description is reduced to the problem situation. The consideration of the joint activities in the context of tasks solving is not unimportant. Let us note, that the tasks faced by the employees of the organization, can be of different nature and content, which involves the participation of various experts when solving each new issue. In this regard, the issue of the organization of effective interaction between the organization's employees so that every task was solved efficiently and as soon as possible becomes relevant. Under the condition of the high level of professional knowledge, this index will be affected by the set of personal characteristics of each participant of the interaction in the process of solving a task.

The paper describes the theoretical model of joint activities, as well as the results of factor analysis, which allowed empirical validation of the theoretical model. The authors emphasized the types of joint activities in the process of solving a task: joint activities themselves, cooperation and cooperative interaction. Each type of joint activity is given a comprehensive description basing on the following parameters: the interaction time, the degree of coherence, and the objectives achievement. The authors considered the components of the process of joint activities when solving a task typical for each its type: cognitive, personal, behavioral. The cognitive component includes the intelligence and the creativity. The structural elements of the personal component are the personality orientation and its motivation. The group component is represented by the group roles, special aspects of communication between the participants of the interaction and the willingness to cooperate.

ФАКТОРЫ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СОТРУДНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА

© 2016

Т.А. Бергис, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология»

Л.Р. Азизова, магистрант

Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: организационный стресс; стрессоустойчивость; готовность к переменам; степень подверженности стрессу; толерантность к двусмысленности; тип личности; личностные характеристики.

Аннотация: В статье раскрывается проблема организационного стресса, связанная с условиями труда, профессиональными обязанностями и поиском решений в неопределенных ситуациях. Изучение данной проблематики особенно актуально в настоящее время, когда в организациях наблюдается переход от стабильности к среде инноваций и нововведений. Главным свойством организации будущего является гибкость, способность к изменениям, постоянное приспособление к динамичной окружающей среде. Поэтому подчеркивается значимость устойчивого поведения сотрудников в условиях стресса (стрессоустойчивости) как одного из важных факторов обеспечения надежности и эффективности профессиональной деятельности, как индивидуальной, так и совместной. В результате проведенного исследования было выявлено, что основная часть сотрудников современного педагогического коллектива средней общеобразовательной школы (48 %) обладает низкой устойчивостью к организационному стрессу. В зависимости от степени подверженности стрессу были выделены типы сотрудников и факторы их стрессоустойчивости: субъективные (оптимизм, энергичность, толерантность к двусмысленности) и объективные, относящиеся к условиям труда, характеристикам деятельности и профессиональных обязанностей. Выявлена небольшая часть сотрудников (10 %), обладающая высокой стрессоустойчивостью, которая связана со способностью к гибкости и адаптивности в сложной ситуации, с умением принимать ценности других людей и энергичностью. Анализ взаимосвязей между показателями уровня организационного стресса и личностными характеристиками обнаружил, что стрессоустойчивость сотрудников имеет связь с развитой толерантностью к неопределенности, высокой активностью, личностной готовностью к переменам, оптимизмом и устойчивостью к таким организационным стрессорам, как наличие неприятных обязанностей и противоречивых поручений, повышенная ответственность за работу, необходимость срочно принимать ответственные решения и выполнять работу за других, наличие шума и посторонних помех в производственных помещениях.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема организационных стрессов и стрессоустойчивости сотрудников в разных видах деятельности в настоящее время привлекает внимание как исследователей, так и руководителей организаций, которые заинтересованы в сохранении и повышении результативности деятельности своих сотрудников. Актуальность исследования проблемы организационного стресса подтверждается имеющимися данными о рабочем стрессе. Так, исследование, проведенное Международной ассоциацией управления стрессом в Великобритании, показало, что 64 % опрошенных испытывали стресс на работе за последние 12 месяцев, среди них 67 % мужчин и 62 % женщин [1]. Наиболее распространенными причинами стресса на работе были названы: слишком большой объем работы (62 %), сжатые сроки выполнения заданий (58 %), агрессивный стиль управления или плохая коммуникативная система (49 %), рабочая среда без поддержки (43 %) и проблемы с достижением приемлемого баланса «работа – личная жизнь» (42 %).

Имеется большое количество эмпирических данных в работах Г. Селье [2], Р. Лазаруса [3], Т.А. Бергис [4; 5], В.И. Морсановой [6], Ю.В. Щербатых [7], А.Б. Леоновой [8; 9], Н.А. Бажановой [10] о том, что рабочие стрессы оказывают негативное влияние на здоровье людей, их удовлетворенность работой и в итоге на эффективность их деятельности и деятельности организации в целом.

Организационный стресс определяется как психическое напряжение, связанное с необходимостью преодолевать несовершенные условия труда и высокие нагрузки при выполнении профессиональных обязанностей, принимать быстрые решения в кризисных для организации ситуациях [11]. Согласно Н.Е. Водопьяновой, организационный стресс вызывается внутренними (психологические характеристики персонала, особенности взаимодействия, организационная культура) и внешними стресс-факторами, является проявлением механизмов адаптации в ответ на факторы повышенной напряженности при воздействии внутренней или внешней среды [12]. Основная причина стресса в организации – наличие противоречий между требованиями организации, привлекательностью работы в ней, ожиданиями и реальными возможностями работника. Психологическая устойчивость личности к разным внешним стресс-факторам рассматривается как важная часть образа современного профессионала. Способность личности противостоять воздействию стресс-ситуации, активно преобразовывая ее или приспособившись к ней, определяется как стрессоустойчивость [13]. Очевидно, что устойчивое поведение сотрудников в условиях стресса является одним из важных психологических факторов обеспечения эффективности и успеха профессиональной деятельности. Однако анализ исследований и данных по проблеме организационного стресса в работах М.А. Реньша [14], Т.Л. Шабановой [15], О.С. Виханского [16],

А.П. Катунина [17], Е.В. Кузнецовой [19], А.А. Фясиной [19] и В.М. Киреевой [20] показывает, что основное внимание уделяется организационным факторам и внешним условиям деятельности и меньше – влиянию личностных особенностей на возникновение стрессорной реакции.

Цель данной работы – исследование стрессоустойчивости сотрудников педагогического коллектива во взаимосвязи с личностными характеристиками и особенностями трудовой деятельности в организации.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие сотрудники педагогического коллектива государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Самарской области средней общеобразовательной школы № 33 города Сызрани (ГБОУ СОШ № 33 г. Сызрани) (52 человека, среди которых 50 женщин и 2 мужчин в возрасте от 26 до 68 лет). Для анализа особенностей стрессоустойчивости использовались методики: «Шкала организационного стресса» Маклина (в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [12], опросник «Личностная готовность к переменам» С. Ролника (в адаптации Н.А. Бажановой) [10], «Опросник трудового стресса» Ч. Спилбергера (в адаптации А.Б. Леоновой) [9].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ подверженности сотрудников организационному стрессу (опросник «Шкала организационного стресса» Маклина, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) показал, что сотрудники педагогического коллектива имеют высокий уровень организационного стресса (таблица 1).

Таблица 1. Показатели уровня организационного стресса (среднеарифметические значения)

| Показатели | Значения |
|-----------------------------|------------------|
| Организационный стресс | 55,6 (высокий) |
| Способность к самопознанию | 9,5 (повышенный) |
| Широта интересов | 10,4 (высокий) |
| Принятие ценностей | 9,0 (повышенный) |
| Гибкость поведения | 12,0 (высокий) |
| Активность и продуктивность | 11,0 (высокий) |

Так, наибольший уровень стресса в целом педагоги испытывают по шкалам «Гибкость поведения» и «Активность и продуктивность», что говорит о низкой устойчивости сотрудников к ситуациям, требующим проявить гибкость и активность. Такие данные могут свидетельствовать о ригидности поведенческих реакций педагогов, их неумении подстраиваться под новые проблемные ситуации, используя нестандартные формы поведения, а также о пассивности по отношению к активным формам отдыха, непродуктивности в деятельности.

Качественный анализ показателей организационного стресса позволил выделить типы сотрудников и их количество в зависимости от степени подверженности стрессу. Существенная часть педагогов (48 %) подвержена высокому уровню организационного стресса, демонстрирует низкий уровень стрессоустойчивости и предрасположена к поведению типа «А» (по Фридману), которое характеризуется торопливостью, нетерпеливостью, иногда агрессивностью. Лишь небольшая часть педагогического коллектива (10 %) отличается предрасположенностью к поведению типа «В» и характеризуется терпеливостью, устойчивостью, а следовательно, обладает более высокой стрессоустойчивостью. Еще 42 % педагогов относятся к смежному типу поведения и личности «АВ», они обладают чертами обоих типов в различной степени.

Сравнительный анализ данных (см. рис. 1) показал, что особенно высокая подверженность стрессу наблюдается у сотрудников типа «А» по шкалам «Гибкость поведения», «Активность и продуктивность». Развитым качеством стрессоустойчивых педагогов типа «В» является «Принятие ценностей других» (умение прислушиваться к мнениям других людей, принимать их ценности) и «Гибкость поведения».

Измерение уровня личностной готовности к переменам позволило выявить личностные характеристики педагогов разных типов поведения, связанные со способностью к стрессоустойчивому поведению (см. рис. 2).

Так, наименее развитыми качествами респондентов типа «А» и «АВ» являются «Толерантность к двусмысленности» и «Смелость», что проявляется в тревожном отношении к отсутствию ясных ответов, низкой способности проявлять самообладание в ситуациях неопределенности, недоверии к новому, неизвестному, приверженности испытанному и надежному.

Педагоги с типом поведения «В» (10 %) являются более стрессоустойчивыми и характеризуются высоким

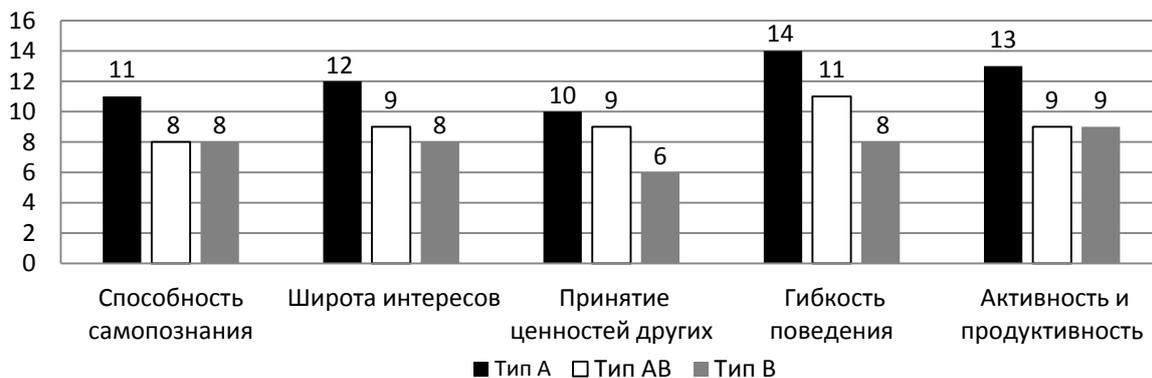


Рис. 1. Показатели подверженности организационному стрессу педагогов с различным типом поведения [12]

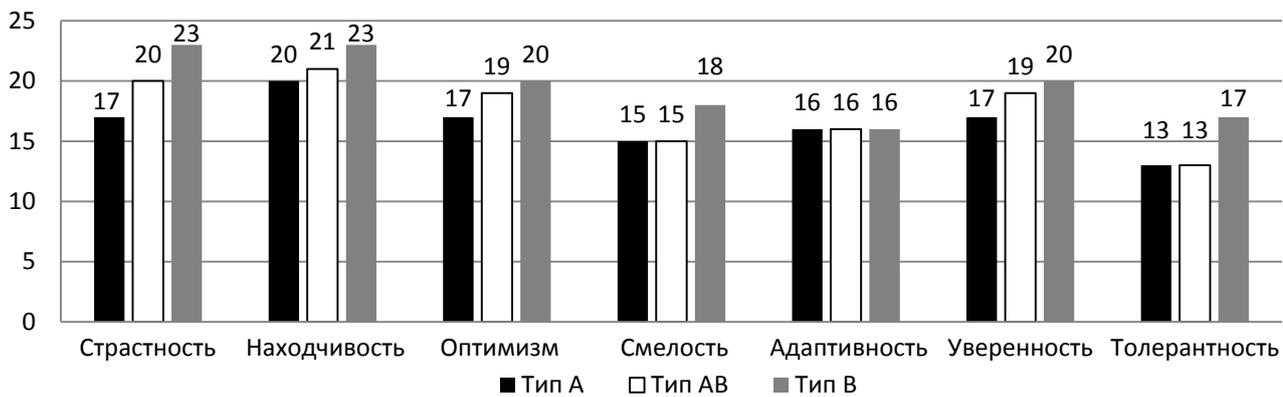


Рис. 2. Показатели личностной готовности к переменам педагогов с различным типом поведения [10]

уровнем развития таких качеств, как «Страстность» (энергичность, неутомимость, повышенный жизненный тонус), «Находчивость» (умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения проблем), «Оптимизм» (способность находить пути выхода из проблемной ситуации) «Уверенность» (вера в себя, в свои достоинства и силы), «Толерантность к неопределенности».

С помощью «Опросника трудового стресса» [19] были выявлены наиболее значимые стрессоры в педагогическом коллективе. Так, сильнейшими источниками стресса для сотрудников являются: высокая ответственность за исполняемую работу; необходимость пользоваться плохим или не подходящим для работы оборудованием; отсутствие или недостаток времени для удовлетворения личных нужд и отдыха; несправедливость в оплате труда и распределении материальных поощрений; необходимость срочно принимать ответственные решения.

Исследование стрессоустойчивости сотрудников во взаимосвязи с субъективными (личностными) и объективными факторами организационной среды (использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона) показало наличие связи между подверженностью педагогов стрессу и такими личностными характеристиками, как «Личностная готовность к переменам» ($-0,46$; $p < 0,001$), «Толерантность к двусмысленности» ($-0,46$; $p < 0,001$), «Страстность» ($-0,43$; $p < 0,001$) и «Оптимизм» ($-0,42$; $p < 0,001$). Личность, являющаяся энергичной, оптимистичной и толерантной к неопределенности, менее подвержена организационному стрессу.

Также были выявлены связи между уровнем организационного стресса и такими факторами организационной среды, как наличие неприятных обязанностей и противоречивых поручений ($0,35$; $p < 0,05$), повышенная ответственность за исполняемую работу ($0,33$; $p < 0,05$), необходимость срочно принимать ответственные решения ($0,36$; $p < 0,05$), выполнение работы за других ($0,31$; $p < 0,05$), наличие шума и посторонних помех в помещениях ($0,32$; $p < 0,05$).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Большинство сотрудников исследуемого коллектива имеет высокий уровень стресса по таким шкалам, как «Гибкость поведения», «Активность и продуктив-

ность в деятельности». Подверженные стрессу сотрудники отличаются от стрессоустойчивых коллег недостаточно развитой толерантностью к неопределенности, личностной неготовностью к переменам.

2. Стрессоустойчивость сотрудников имеет связь с такими личностными характеристиками, как энергичность, оптимизм, готовность к переменам, толерантность к двусмысленности.

3. Отмечена связь низкой стрессоустойчивости сотрудников с такими стрессорами организации, как наличие неприятных обязанностей и противоречивых поручений, повышенная ответственность за исполняемую работу, необходимость срочно принимать ответственные решения и выполнять работу за других.

4. Более подробного исследования требует анализ взаимосвязи стрессоустойчивости личности с такими факторами, как толерантность к неопределенности, совладающее поведение, характеристики организационной культуры.

5. Практическая значимость работы заключается в возможности разработки модели стрессоустойчивости личности в условиях организационного стресса и в разработке рекомендаций по развитию личностных характеристик, способствующих снижению стресс-синдромов в профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
2. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 124 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970. С. 178–208.
4. Бергис Т.А. Эмоциональный интеллект как фактор стрессоустойчивости сотрудников организации // Организация в современных социально-экономических условиях. Тольятти: ТГУ, 2016. С. 88–94.
5. Бергис Т.А. Готовность личности к переменам и толерантность к неопределенности на этапе ранней взрослости // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 38–42.
6. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности

- человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
7. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006. 256 с.
 8. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 79–92.
 9. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний. 2002. № 4. С. 326–344.
 10. Бажанова Н.А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» // Приложение к журналу «Вестник РХГА»: научные доклады и сообщения. Т. 2. СПб.: РХГА, 2005. С. 169–178.
 11. Артамонова Л.Н., Леонова А.Б. Организационный стресс у сотрудников банка // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2009. № 1. С. 39–52.
 12. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 13. Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 14. Реньш М.А. Организационная психология. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2009. 255 с.
 15. Шабанова Т.Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности. Саратов: Вузовское образование, 2014. 121 с.
 16. Виханский О.С. Стратегическое управление. М.: Гардарики, 1998. 296 с.
 17. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.
 18. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания. Новосибирск: Немо Пресс, 2012. 96 с.
 19. Фяскина А.А. Управление стрессами в организации // Академический вестник. 2014. № 3. С. 116–120.
 20. Киреева М.В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человекоориентированных профессий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 11. № 18. С. 288–293.
 21. Бергис Т.А. Открытость к изменениям и толерантность к неопределенности человека в ранней взрослости. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 38–42.
 22. Моросанова В.И. Индивидуальные различия саморегуляции человеческой добровольной активности. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2010, no. 1, pp. 36–45.
 23. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции [Psychology of stress and methods of correction]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2006. 256 p.
 24. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2006, vol. 27, no. 2, pp. 79–92.
 25. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояния сниженной работоспособности. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy*, 2002, no. 4, pp. 326–344.
 26. Бажанова Н.А. Анкета готовности к личностным изменениям. *Prilozhenie k zhurnalu "Vestnik RKhGA": nauchnye doklady i soobshcheniya*. Sankt Petersburg, RKhGA Publ., 2005. Vol. 2, pp. 169–178.
 27. Артамонова Л.Н., Леонова А.Б. Организационный стресс у сотрудников банка. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2009, no. 1, pp. 39–52.
 28. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 29. Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 30. Реньш М.А. Организационная психология. Ekaterinburg, GOU VPO "Ros. gos. prof.-ped. un-t", 2009. 255 p.
 31. Шабанова Т.Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности. Saratov, Vuzovskoe obrazovanie, 2014. 121 p.
 32. Виханский О.С. Стратегическое управление. M.: Gardariki, 1998. 296 p.
 33. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.
 34. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания. Novosibirsk, Nemo Press, 2012. 96 p.
 35. Фяскина А.А. Управление стрессами в организации // Академический вестник. 2014. № 3. С. 116–120.
 36. Киреева М.В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человекоориентированных профессий // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Т. 11. № 18. С. 288–293.
 37. Бергис Т.А. Открытость к изменениям и толерантность к неопределенности человека в ранней взрослости. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 38–42.
 38. Моросанова В.И. Индивидуальные различия саморегуляции человеческой добровольной активности. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2010, no. 1, pp. 36–45.
 39. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции [Psychology of stress and methods of correction]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2006. 256 p.
 40. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2006, vol. 27, no. 2, pp. 79–92.
 41. Леонова А.Б., Величковская С.Б. Дифференциальная диагностика состояния сниженной работоспособности. *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy*, 2002, no. 4, pp. 326–344.
 42. Бажанова Н.А. Анкета готовности к личностным изменениям. *Prilozhenie k zhurnalu "Vestnik RKhGA": nauchnye doklady i soobshcheniya*. Sankt Petersburg, RKhGA Publ., 2005. Vol. 2, pp. 169–178.
 43. Артамонова Л.Н., Леонова А.Б. Организационный стресс у сотрудников банка. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2009, no. 1, pp. 39–52.
 44. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса [Psychodiagnostics of stress]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 45. Старченкова Е.С., Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Syndrome of burnout: diagnostics and preventive maintenance]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 46. Реньш М.А. Организационная психология [Organizational psychology]. Ekaterinburg, GOU VPO "Ros. gos. prof.-ped. un-t" Publ., 2009. 255 p.
 47. Шабанова Т.Л. Психология профессионального стресса и стресс-толерантности [Psychology of professional stress and stress-tolerance]. Saratov, Vuzovskoe obrazovanie Publ., 2014. 121 p.
 48. Виханский О.С. Стратегическое управление [Strategic management]. Moscow, Gardarika Publ., 1998. 296 p.
 49. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен. *Molodoy uchenyy*, 2012, no. 9, pp. 243–246.
 50. Кузнецова Е.В., Петровская В.Г., Рязанцева С.А. Психология стресса и эмоционального выгорания [Psychology of stress and burnout]. Novosibirsk, Nemo Press Publ., 2012. 96 p.
 51. Фяскина А.А. Управление стрессами в организации. *Akademicheskii vestnik*, 2014, no. 3, pp. 116–120.
 52. Киреева М.В. Стрессоустойчивость как компонент культуры человекоориентированных профессий. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2011, vol. 11, no. 18, pp. 288–293.

REFERENCES

1. Bodrov V.A. *Informatsionnyy stress* [Information stress]. Moscow, PER SE Publ., 2000. 352 p.
2. Sele G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, Progress Publ., 1979. 124 p.
3. Lazarus R. The theory of stress and psychophysiological studies. *Emotsionalnyy stress*. Leningrad, Meditsina Publ., 1970, pp. 178–208.
4. Bergis T.A. Emotional intelligence as a factor of employee stress resistance in the organization. *Organizatsiya*

FACTORS OF STAFF STRESS RESISTANCE UNDER ORGANIZATIONAL PRESSURE

© 2016

T.A. Bergis, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”

L.R. Azizova, graduate student

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: organizational stress; stress resistance; openness to changes; degree of exposure to stress; tolerance for ambiguity; personality type; personal attributes.

Abstract: The paper reveals the problem of organizational stress closely connected with working conditions, responsibilities of employment and finding solutions in situations of uncertainty. The study of the issue is particularly relevant nowadays when there is a transition from stability to innovations in organizations. The main feature of an organization of the future is flexibility, ability to change, constant adaptation to the dynamic environment. Therefore, the significance of employee stable behavior under pressure (stress resistance) becomes an important factor in ensuring the reliability and efficiency of professional activity, both individual and in a team. The study finds that a growing part of modern secondary school teaching staff (48 %) is characterized by low ability to cope with organizational stress. Depending on the degree of exposure to stress, types of employees have been identified and their stress resistance factors: subjective (optimism, energy, tolerance for ambiguity) and objective – those relating to the working conditions, characteristics of activities and professional duties. The research has revealed a small part of the staff (10 %) who possess high resistance to stress, which is associated with the capacity for flexibility and adaptability in a difficult situation, with the ability to accept other people's values, and vigor. Analysis of the correlation between variables of organizational stress level and personal characteristics has revealed the following results: employee stress tolerance is closely connected with the development of tolerance for uncertainty, high activity, personal willingness to change, optimism and resistance to such organizational stressors as having unpleasant responsibilities and contradictory instructions, enhanced responsibility for the work, the need for immediate responsible decision making and doing somebody's job, the presence of outside and background noise in the premises.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ С УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ОСУЖДЕННЫХ С ДЛИТЕЛЬНЫМИ СРОКАМИ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

© 2016

Т.В. Быстрова, научный сотрудник организационно-научного отдела
Вологодский институт права и экономики ФСИН России, Вологда (Россия)

Ключевые слова: жизнестойкость; компоненты жизнестойкости; копинг-стратегии; психологическая защита; осужденные с длительными сроками отбывания наказания.

Аннотация: В статье изучаются позитивные психологические возможности осужденных с длительными сроками отбывания наказания. Приводится статистическая информация Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН России) за 2015 год. Отмечается важность изучения особенностей жизнестойкости у осужденных с длительными сроками отбывания наказания. Определяются сроки наказания, которые автором относятся к длительным (свыше 10 лет). В статье раскрывается история открытия феномена жизнестойкости и ее компонентов учеными С. Мадди и С. Кобейса. Жизнестойкость рассматривается как личностное качество, которое в экстремальных условиях исправительного учреждения служит ресурсом профилактики негативных личностных изменений. Представлен теоретический обзор публикаций и исследований, касающихся состояния изученности жизнестойкости в зарубежной и отечественной науке. Раскрывается структура жизнестойкости и ее взаимосвязь с другими сходными качествами, характеризующими способность человека успешно преодолевать трудные жизненные ситуации и эффективно существовать в экстремальных условиях. В статье приводятся варианты зарубежных и отечественных методик измерения жизнестойкости. Подробно описывается проведенное психодиагностическое обследование 532 осужденных (495 мужского и 37 женского пола) с длительными сроками лишения свободы из девяти регионов России, которые отбывают наказание за особо тяжкие преступления. Проводится сравнительный анализ, и раскрываются особенности жизнестойкости у осужденных с длительными сроками отбывания наказания в зависимости от пола. Приводятся результаты исследования копинг-стратегий, психологических защит. Определяются доминирующие типы копинг-стратегий и психологических защит у осужденных с различным уровнем жизнестойкости. Раскрывается перспективность применения методики измерения жизнестойкости у осужденных в условиях длительной изоляции от общества. Приводятся данные опроса сотрудников исправительных учреждений по теме исследования. Рассматриваются перспективные направления исследований жизнестойкости и ее составляющих у осужденных с длительными сроками отбывания наказания.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы совладания со стрессогенными факторами, утраты смысла жизни, характерные для осужденных, длительное время пребывающих в исправительных учреждениях, побуждают искать социальные, психологические, духовные опоры, обеспечивающие личностное развитие просоциального характера. В то же время при достаточном распространении информации о негативных социально-психологических и психологических явлениях, присущих осужденным, отбывающим длительные сроки лишения свободы (свыше 10 лет), крайне мало представлено сведений об их позитивных психологических возможностях.

Вместе с тем выбор предмета исследования в полной мере соответствует пенитенциарной реформе, проводимой в соответствии с Концепцией развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 г., согласно которой пенитенциарное и постпенитенциарное воздействие на осужденного с целью предупреждения повторного совершения преступлений, подготовки его к жизни в обществе, в особенности после длительного пребывания в исправительном учреждении, должны осуществляться с учетом его личностных качеств [1, с. 4].

Согласно данным статистической информации за 2015 год, количество осужденных с длительными сроками отбывания наказания (свыше 10 лет) составило более 94 тыс. человек. Остается высоким число осужденных к лишению свободы два и более раз. Несмотря

на положительную динамику по отдельным направлениям деятельности медицинской службы уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), в учреждениях УИС распространенность психических заболеваний значительно превосходит соответствующий показатель по России.

В исследованиях пенитенциарных психологов до настоящего времени традиционной является проблематика пенитенциарного стресса и совладающего поведения у различных категорий осужденных (Д.В. Сочивко (2004, 2007); Б.Г. Бовин (2008); А.В. Кокурин (2009); Р.С. Дьяконова (2010); П.В. Пономарева (2012); С.В. Бабурин, А.М. Чирков (2014) и др.), хотя и появились первые публикации по жизнестойкости осужденных (Н.Д. Узлов, С.Ш. Арасланов (2012); А.И. Колесникова, М.Г. Дебольский (2014)), в которых рассматривается ее взаимосвязь с психологическим благополучием и с копинг-стратегиями. Согласно М.Г. Дебольскому (2012) и В.М. Позднякову (2013), психологами ощущается потребность в разработке и применении в исправительном воздействии на осужденных интегративных психотехнологий, направленных на преодоление негативных последствий трансформации личности спецконтингента из-за длительной изоляции.

Психолог Р. Логан, проанализировавший биографические записи людей, переживших различные невыносимые ситуации, в том числе экстремально тяжелые обстоятельства немецких концлагерей, констатировал, что всех «выживших» объединяла одна общая черта –

«неэгоцентричный индивидуализм», т. е. наличие важной цели, стоящей выше личных интересов, которая мобилизует активизацию усилий сопротивляемости личности в практически безнадежных обстоятельствах [2]. По мнению видного американского психолога М. Чиксентмихайи, в данном случае проявляется внутренняя мотивация людей, делающая их стойкими перед лицом внешних опасностей [3, с. 150].

В публикациях психологов-экзистенциалистов жизнестойкость связывается с индивидуальностью и активностью субъекта, направленной на осознание смысла существования, творческую деятельность, целеустремленность в проектировании будущего саморазвития [4, с. 54].

Феномен жизнестойкости открыт научной группой ученых во главе с С. Мадди, которые начиная с 1975 г. проводили лонгитюдное исследование среди сотрудников телекоммуникационной компании США, вовлеченных в стрессогенную ситуацию сокращения кадров. Ученые выявили, что различия между жизнестойкими и нежизнестойкими сотрудниками заключались в особом отношении к стрессовым ситуациям, в применении трансформационного или регрессионного копинга, а также в построении отношений с окружающими людьми. С. Мадди был сделан вывод, что умение подвергать анализу стрессовую ситуацию и изменять свой взгляд на нее, воспринимая как менее травматичную, умение находить социальную поддержку, а также выражать ответственное отношение к своему здоровью и развивать релаксационные навыки следует рассматривать как основные механизмы влияния жизнестойкости, способные предотвратить нарушения благополучия [5].

Можно говорить, что жизнестойкость – это определенная система установок человека на окружающий мир, которая позволяет происходящие личностные изменения превращать в возможности, в итоге смягчая эффекты стрессогенных обстоятельств и помогая сохранить здоровье [6, с. 88].

Большой вклад в разработку теоретической модели жизнестойкости внесла С. Кобейса. Она на основе исследований руководителей с высокой степенью стрессовых событий в профдеятельности разнопланово изучила личностные характеристики руководителей, остававшихся «здоровыми» в дистрессовых ситуациях, в сравнении с характеристиками тех, кто имел проблемы со здоровьем [7].

С. Мадди в 1984 г. разработал опросник “Hardiness Survey”, в основу которого был положен теоретический конструкт жизнестойкости как сочетание трех компонентов: «вовлеченность» (commitment), «контроль» (control) и «принятие риска» (challenge) [8]. Вовлеченность подразумевает наличие у человека позиции активной включенности в жизнедеятельность. Контроль представляет собой убежденность человека в том, что именно борьба позволяет влиять на результат происходящего, поэтому человек мотивирован к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, причем в противовес беспомощности и пассивности. Принятие риска – восприятие человеком проблем как вызовов самому себе и готовность к любому опыту (как положительному, так и негативному) в личностном развитии [9, с. 17]. В основе принятия риска лежит позиция личности о важности развития через ак-

тивное усвоение знаний из опыта и последующее их применение [10, с. 59].

Зарубежный ученый Р.Т. Bartone, признавая важность основных компонентов жизнестойкости, выделенных в концепции С. Мадди, считает, что данный феномен – нечто более глобальное. Он определяет жизнестойкость как основной личностный стиль, который включает когнитивные, эмоциональные и поведенческие качества и влияет на то, как каждый человек рассматривает себя и взаимодействует с окружающим миром [11].

Позднее создавались и другие варианты методик измерения жизнестойкости. Большой вклад в изучение жизнестойкости внес Р.Т. Bartone, разработавший свой вариант измерения жизнестойкости для использования в изучении стресса и здоровья водителей автобусов в Чикаго [12], влияние авиакатастрофы на здоровье работников [13]. S.C. Funk в своей статье, посвященной обзору исследований жизнестойкости, охарактеризовал инструментарий Р.Т. Bartone как один из наиболее доступных способов ее измерения [14]. Также используется когнитивная шкала измерения жизнестойкости [15]. Дополнительная психометрическая работа привела к созданию сокращенного варианта измерения жизнестойкости, представленного Р.Т. Bartone на съезде Американского психологического общества в 1995 г. Позже сокращенный вариант измерения жизнестойкости был переведен на норвежский язык и использовался в исследовании сплоченности норвежских офицеров военно-морских сил (ВМС) и др. [16]. Результаты норвежских и американских исследований были представлены в 2007 г. на ежегодной конвенции в Вашингтоне, также проведено усовершенствование, проверка надежности и валидности сокращенного варианта изучения жизнестойкости [17]. Улучшенная шкала измерения жизнестойкости была переведена на шведский язык и использовалась при изучении миротворческого контингента ВМС Швеции.

В России результаты работ С. Мадди и его концептуальные идеи стали широко известны благодаря переводу книги ученого «Теории личности» и адаптации отечественными психологами Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой 3-го варианта теста С. Мадди “The Personal Views Survey III-R”, который получил название «Тест жизнестойкости» [18].

Нами проведено комплексное психодиагностическое обследование, целью которого являлось определение содержания жизнестойкости у осужденных мужского и женского пола, а также выявление особенностей копинг-стратегий, психологических защит у осужденных с различным уровнем жизнестойкости.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 532 осужденных с длительными сроками отбывания наказания (495 мужского и 37 женского пола). Исследование проводилось в учреждениях общего (для женщин), строгого и особого режимов (для мужчин) Белгородской, Вологодской, Кировской, Ленинградской, Нижегородской, Свердловской, Ярославской областей, Красноярского края, Республики Коми. Возраст респондентов составил от 20 до 67 лет, срок лишения свободы – от 10 до 27 лет. Все респонденты отбывают наказание за особо тяжкие

преступления, причем в большинстве своем по статье 105 УК РФ (убийство) – 62,8 % от всей выборки.

Проанализировав психологические исследования сущности жизнестойкости, ее компонентов, мы выделили личностные характеристики, которые взаимосвязаны с данным качеством. В батарею тестов были включены следующие психодиагностические методики: «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, адаптация Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой) [19], «Опросник способов совладания (копинг-тест)» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой) [20]. Полученные данные обработаны с использованием статистического U-критерия Манна – Уитни и компьютерной диагностической системы Psychometric Expert.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ АНАЛИЗ

Начнем анализ с рассмотрения развитости показателей жизнестойкости у осужденных с длительными сроками отбывания наказания. Представим данные в зависимости от пола осужденного.

Как видно из таблицы 1, представленные данные попадают в пределы нормы, но между группами имеются значимые различия по всем компонентам и общему уровню жизнестойкости.

В группе осужденных мужчин средние значения по всем шкалам «Теста жизнестойкости» значимо выше аналогичных показателей по группе осужденных женщин. При этом, основываясь на интерпретации авторов

методики «Жизнестойкость» по шкале «вовлеченность», можно утверждать, что осужденные мужчины, отбывшие длительный срок (свыше 10 лет), в большей степени, чем осужденные женщины ($p < 0,05$), убеждены в том, что вовлеченность в деятельность и борьба дают возможность найти нечто стоящее в жизни и повлиять на результат происходящего. Статистически значимые различия по компоненту «контроль» в контрастных группах обследованных ($p \leq 0,05$) могут свидетельствовать о том, что осужденные мужчины более уверены в том, что способны повлиять на свою судьбу и выбрать свой путь. Выявленные значимые различия по контрастным группам обследованных по шкале принятие риска ($p \leq 0,01$) показывают, что осужденные мужчины в большей степени готовы действовать на свой страх и риск, они меньше боятся трудностей, так как ситуации неопределенности, в том числе в исправительном учреждении, рассматриваются ими как возможность научиться чему-то новому.

Далее мы разделили все показатели жизнестойкости на три уровня и проанализировали, какие психологические защиты и копинг-стратегии характерны для осужденных соответствующего уровня. Мы выявили 54 человека с низким уровнем жизнестойкости, 381 – со средним и 97 – с высоким.

На рисунке 1 представлены доминирующие типы психологических защит у осужденных с различным уровнем жизнестойкости.

Как видно из рисунка 1, среди осужденных с низким уровнем жизнестойкости наиболее характерными

Таблица 1. Средние значения по шкалам методики «Тест жизнестойкости» в группах осужденных мужчин и осужденных женщин

| Шкалы | Осужденные мужчины | Осужденные женщины | U-критерий различий |
|----------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| Вовлеченность | 39,0 | 33,6 | 0,05 |
| Контроль | 33,6 | 29,9 | 0,05 |
| Принятие риска | 15,7 | 10,4 | 0,01 |
| Общая жизнестойкость | 88,3 | 73,8 | 0,01 |

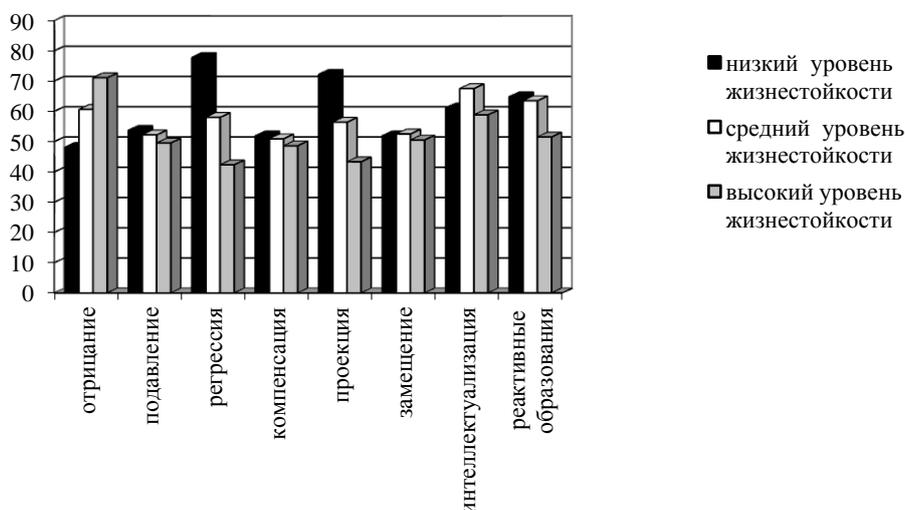


Рис. 1. Доминирующие типы психологических защит у осужденных с различным уровнем жизнестойкости

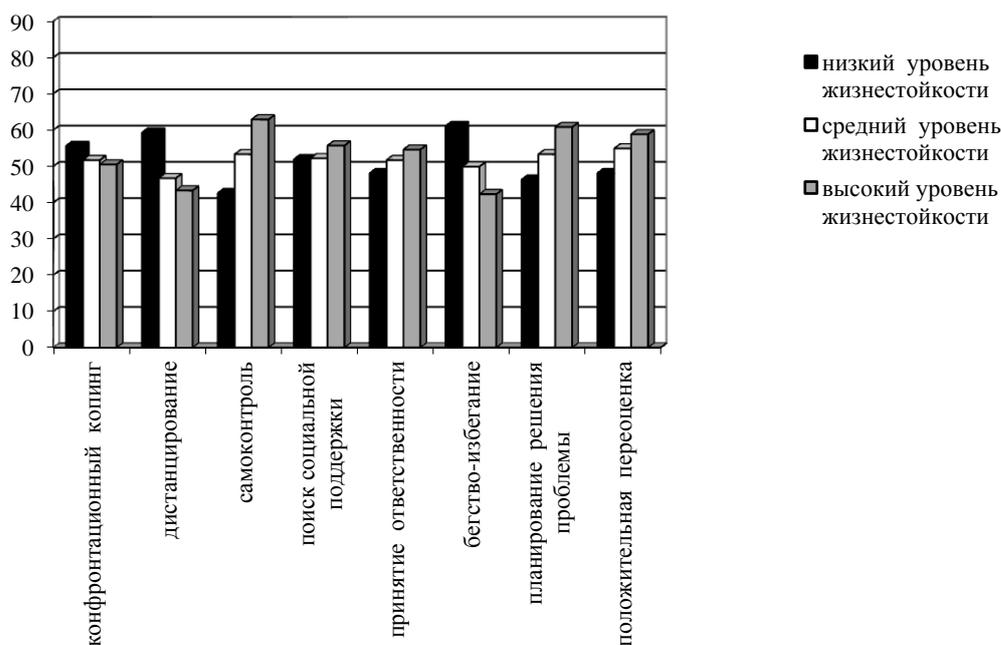


Рис. 2. Копинг-стратегии у осужденных с различным уровнем жизнестойкости

являются механизмы психологической защиты «регрессия» и «проекция». Посредством «регрессии» личность в своих поведенческих реакциях стремится избежать тревоги путем возврата к раннему опыту, детским стереотипам поведения. В основе «проекции» лежит процесс, посредством которого человек подсознательно приписывает собственные качества, чувства и желания другим людям.

Среди осужденных с высоким уровнем жизнестойкости наиболее часто встречается «отрицание». Под «отрицанием» понимается отрицание некоторых фрустрирующих, вызывающих тревогу обстоятельств, т. е. информация, которая тревожит и может привести к конфликту, не воспринимается.

Рассмотрим взаимосвязь уровня жизнестойкости с копинг-стратегиями осужденных (рисунок 2).

Как видно из рисунка 2, для осужденных с низким уровнем жизнестойкости характерны преимущественно неконструктивные способы совладания и, прежде всего, «бегство-избегание» и «дистанцирование». Такие осужденные склонны преодолевать трудные жизненные ситуации путем мысленного стремления и поведенческих усилий, направленных к бегству или избеганию проблемы, а также когнитивных усилий отвлечения от нее и уменьшения ее значимости, что приводит к отказу человека от активного изменения ситуации или своего состояния, потере смысла жизни, уходу в себя.

Осужденные, обладающие высоким уровнем жизнестойкости, применяют такие конструктивные способы совладания, как «самоконтроль», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка». Такие осужденные в большей степени склонны преодолевать жизненные трудности посредством усилий по регулированию своих чувств и действий, по изменению ситуации, включающих аналитический подход к проблеме, по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности, т. е. указанные

копинг-стратегии оказывают благоприятное влияние на поведение личности в кризисных ситуациях, подразумевают контроль человека за своим состоянием. Человек прикладывает активные усилия, пытаясь самостоятельно изменить ситуацию.

Важность исследования и последующей работы с жизнестойкостью осужденных подтверждает проведенный опрос сотрудников, по мнению которых требуется повышать уровень жизнестойкости для ресоциализации осужденных, предотвращения негативного влияния на личность длительности срока отбывания наказания и рецидива преступлений, уменьшения риска суицидов, поиска смысла жизни и др. Большинство сотрудников учреждений считают, что требуется активно взаимодействовать с родственниками осужденных на длительные сроки.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Уровень жизнестойкости у большинства осужденных соответствует норме. У осужденных женщин все показатели жизнестойкости ниже, чем у осужденных мужчин. Осужденные с различным уровнем жизнестойкости имеют различия в использовании психологических защит и копинг-стратегий. Для осужденных с высоким уровнем жизнестойкости характерно использование таких конструктивных способов совладания, как «самоконтроль», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», а также механизма психологической защиты «отрицание». Осужденные с низким уровнем жизнестойкости преимущественно используют неконструктивные способы совладания, прежде всего, «дистанцирование» и «бегство-избегание», а также механизмы психологической защиты «регрессия» и «проекция».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве перспективных направлений работы следует отметить изучение жизнестойкости у различных

категорий осужденных, выявление связей жизнестойкости с другими личностными характеристиками и разработку программ, направленных на формирование и коррекцию жизнестойкости осужденных с длительными сроками отбывания наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поздняков В.М. Реформа уголовно-исполнительной системы России и новые задачи пенитенциарной психологии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2. С. 3–6.
2. Logan R. The “flow experience” in solitary ordeals // *Journal of humanistic psychology*. 1985. Vol. 25. № 4. P. 79–89.
3. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл, 2011. 461 с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
5. Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость. URL: video.yandex.ru/users/omko08/view/50/.
6. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
7. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness // *Journal of personality and social psychology*. 1979. Vol. 37. № 1. P. 1–11.
8. Maddi S.R. Hardiness: an operationalization of existential courage // *Journal of humanistic psychology*. 2004. Vol. 44. № 3. P. 279–298.
9. Александрова Л.А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16–21.
10. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
11. Bartone P.T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? // *Military psychology*. 2006. Vol. 18. P. 131–148.
12. Bartone P.T. Predictors of stress-related illness in city bus drivers // *Journal of occupational medicine*. 1989. Vol. 31. № 8. P. 657–663.
13. Bartone P.T., Ursano R.J., Wright K.M., Ingraham L.H. The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: a prospective study // *Journal of nervous and mental disease*. 1989. Vol. 177. № 6. P. 317–328.
14. Funk S.C. Hardiness: a review of theory and research // *Health psychology*. 1992. Vol. 11. P. 335–345.
15. Nowack K.M. Coping style, cognitive hardiness, and health status // *Journal of behavioral medicine*. 1989. Vol. 12. № 2. P. 145–158.
16. Bartone P.T., Johnsen B.H., Eid J., Laberg J.C., Brun W. Factors influencing small unit cohesion in Norwegian Navy officer cadets // *Military psychology*. 2002. Vol. 14. № 1. P. 1–22.
17. Hystad S.W., Eid J., Johnsen B.H., Laberg J.C., Bartone P.T. Psychometric properties of the revised Norwegian dispositional resilience (hardiness) scale // *Scandinavian journal of psychology*. 2010. Vol. 51. P. 237–245.
18. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
19. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
20. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.

REFERENCES

1. Pozdnyakov V.M. Reform of criminal-executive system of Russia and new tasks of penitentiary psychology. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 2012, no. 2, pp. 3–6.
2. Logan R. The “flow experience” in solitary ordeals. *Journal of humanistic psychology*, 1985, vol. 25, no. 4, pp. 79–89.
3. Chiksentmikhayi M. *Potok: psikhologiya optimalnogo perezhivaniya* [Stream: psychology of optimal experience]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 461 p.
4. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man’s search for meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.
5. Maddi S., Khoshaba-Maddi D. Vitality. URL: video.yandex.ru/users/omko08/view/50/.
6. Maddi S.R. Creating meaning through making decision. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2005, vol. 26, no. 6, pp. 87–101.
7. Kobasa S.C. Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*, 1979, vol. 37, no. 1, pp. 1–11.
8. Maddi S.R. Hardiness: an operationalization of existential courage. *Journal of humanistic psychology*, 2004, vol. 44, no. 3, pp. 279–298.
9. Aleksandrova L.A. On the understanding of the notion of “a personality hardiness” in the context of the faculty psychology problematics. *Psikhologiya sposobnostey: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy: materialy nauchnoy konferentsii*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2005, pp. 16–21.
10. Leontev D.A. Personal in personality. Personal potential as the base of self-determination. *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova*. Moscow, Smysl Publ., 2002. Vyp. 1, pp. 56–65.
11. Bartone P.T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military psychology*, 2006, vol. 18, pp. 131–148.
12. Bartone P.T. Predictors of stress-related illness in city bus drivers. *Journal of occupational medicine*, 1989, vol. 31, no. 8, pp. 657–663.
13. Bartone P.T., Ursano R.J., Wright K.M., Ingraham L.H. The impact of a military air disaster on the health of assistance workers: a prospective study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1989, vol. 177, no. 6, pp. 317–328.
14. Funk S.C. Hardiness: a review of theory and research. *Health psychology*, 1992, vol. 11, pp. 335–345.
15. Nowack K.M. Coping style, cognitive hardiness, and health status. *Journal of behavioral medicine*, 1989, vol. 12, no. 2, pp. 145–158.

16. Bartone P.T., Johnsen B.H., Eid J., Laberg J.C., Brun W. Factors influencing small unit cohesion in Norwegian Navy officer cadets. *Military psychology*, 2002, vol. 14, no. 1, pp. 1–22.
17. Hystad S.W., Eid J., Johnsen B.H., Laberg J.C., Bartone P.T. Psychometric properties of the revised Norwegian dispositional resilience (hardiness) scale. *Scandinavian journal of psychology*, 2010, vol. 51, pp. 237–245.
18. Leontev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestoykosti* [Test hardiness]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p.
19. Romanova E.S., Grebennikov L.R. *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity: genesis, funktsionirovanie, diagnostika* [Mechanisms of psychological defense: genesis, functioning, diagnostics]. Mytishchi, Talant Publ., 1996. 144 p.
20. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Questionnaire ways of coping (adaptation techniques WCQ). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2007, no. 3, pp. 93–112.

**THE RELATIONSHIP OF COPING STRATEGIES AND PSYCHOLOGICAL DEFENSE
WITH THE HARDINESS LEVEL OF THE CONVICTS
WITH THE LONG TERMS FOR SERVING PUNISHMENT**

© 2016

T.V. Byistrova, researcher of the Scientific-Organizational Department
Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Service of Execution of Punishment, Vologda (Russia)

Keywords: hardiness; hardiness components; coping strategies; psychological defense; convicts with long terms for serving punishment.

Abstract: The paper studies the positive psychological capabilities of the convicted with the long terms for serving punishment. The author presents the statistical information of the Federal Service for Execution of Punishment (Federal Penitentiary Service of Russia) for the year 2015. The author highlights the importance of studying the viability characteristics of the convicts with the long terms for serving punishment and defines the terms of punishment, which are considered as the long-term (over 10 years). The paper reveals the history of the discovery of the hardiness and its components phenomenon by S. Maddi and S. Kobasa. The hardiness is considered as a personal characteristic, which serves as the resource for the prevention of negative personality changes in the extreme conditions of a correctional institution. The author presents the theoretical review of publications and studies concerning the state of knowledge of hardiness in foreign and Russian science and describes the structure of hardiness and its relationship with other similar features that characterize a person's ability to overcome successfully the hardships and to exist effectively in the extreme conditions. The paper presents foreign and Russian techniques for hardiness measurement. The author describes in detail a psychodiagnostic survey of 532 convicts (495 males and 37 females) with a long term of imprisonment from nine regions of Russia, who serve sentences for serious crimes, carries out the comparative analysis and specifies the hardiness features of the convicts with the long terms for serving punishment depending on their sex. The paper presents the results of the study of coping strategies, psychological defenses, determines the dominant types of coping strategies and psychological defenses of the convicts with different levels of hardiness. The author reveals the prospects of the application of the technique for measuring hardiness of the convicts in the terms of long isolation from the society. The paper gives the data of the survey of correctional officers on the subject of the. The author considers the promising directions of the study of hardiness and its components of the convicts with the long terms for serving punishment.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАРАМЕТРОВ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

Д.Н. Гриненко, педагог-психолог

Кемеровский областной колледж культуры и искусств, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: когнитивный стиль; параметры когнитивных стилей; саморегуляция.

Аннотация: Когнитивный стиль и саморегуляция являются характеристиками личности, которые отражаются на деятельности человека, определяя как уровень необходимых затрат, так и умение их распределять. Такая роль данных характеристик обусловлена тем, что когнитивный стиль определяет индивидуальные особенности в восприятии и переработке информации. Саморегуляция же отражает способность ставить цели, планировать пути их достижения и корректировать свою деятельность в соответствии с внешними (стабильными и изменяющимися) условиями, представления о которых формируются за счет получаемой информации.

В статье представлены результаты исследования наличия взаимосвязи между двумя параметрами когнитивных стилей и компонентами саморегуляции, проведенного с целью выявления возможности прогнозирования продуктивности профессиональной и образовательной деятельности студентов.

Установлено, что преобладание одних параметров когнитивного стиля коррелирует с определенными параметрами саморегуляции и креативности (как профессионально важным качеством). При этом усредненные показатели по этим параметрам приводят к однонаправленности в восприятии информации, возникновению трудностей в продуцировании и разработке новых идей, а также в их реализации через выдвижение конкретных целей деятельности. Так, ограничивающими креативность факторами могут выступать потребность во внешнем контроле и неумение самостоятельно распределить силы, узкая сфера интересов и игнорирование выходящей за ее пределы информации, неумение прогнозировать последствия своей деятельности, маленький эмоциональный репертуар и преобладание логических рассуждений. Также целостность восприятия информации проявляется в показателях саморегуляции, а именно недостаточном планировании, разработке схемы действий и следовании ей. Однонаправленность в восприятии сказывается и на неточностях оценки себя и возможностей ситуации.

ВВЕДЕНИЕ

Переход системы образования на новый государственный образовательный стандарт значительным образом отражается на требованиях, предъявляемых к обучающимся. Развитие личности обучающегося способствует повышению его адаптивности и обеспечивает результативность индивидуальной деятельности, что может быть достигнуто путем исследования саморегуляции, когнитивных стилей и их взаимосвязи [1; 2]. Учет когнитивно-стилевых особенностей личности студентов позволяет прогнозировать уровень затрат, необходимых для достижения цели деятельности, а саморегуляция, в свою очередь, отражает способность ставить цели и программировать пути их достижения.

Проблема когнитивных стилей и их параметров рассматривается в ряде работ Г. Уиткина, С.Ю. Нарциссовой, М.А. Холодной и др., в результате чего в настоящее время сложились две тенденции в понимании когнитивных стилей [3]. Первая предполагает интерпретацию когнитивного стиля как способа решения задач. Вторая тенденция отражает более объемный взгляд на данный феномен и рассматривает его как устойчивые индивидуально-своеобразные различия в восприятии, отборе и переработке информации. В работе автор придерживается второй позиции, что позволяет в качестве параметров когнитивных стилей рассматривать полезность – полнезависимость и дифференциацию – интеграцию [4; 5].

Полезный параметр характеризует такие особенности восприятия и переработки информации, как целостность, недифференцированность, преобладание фона восприятия, в качестве которого выступают объективные условия деятельности и задаваемые параметры.

Основной характеристикой полнезависимого параметра является способность к быстрому преодолению влияния фона (контекста) и опора на собственные критерии оценки и деятельности [6]. Исследования данного параметра демонстрируют наличие его взаимосвязи с некоторыми чертами личности и особенностями организации деятельности [7]. Так, полезность – полнезависимость отражается на устойчивости контактов и групповой работе. Оптимальной считается группа, состоящая из людей, имеющих разные параметры (а также степень их выраженности), что позволит генерировать новые идеи, не нарушать внешние требования и инструкции, а также минимизировать число конфликтов в группе. Указанный принцип формирования группы характерен как для организации профессиональной деятельности, так и для обучения [8; 9]. При этом существуют данные о взаимосвязи параметра когнитивного стиля и успешности обучения. Полнезависимые, в большей степени в силу личной заинтересованности, более успешны в учебной деятельности, чем полнезависимые.

В свою очередь, параметр «дифференциальность – интегральность» отражает особенности восприятия и переработки информации как обобщенной, целостной картины события или же фрагментарно, с вычлениением отдельных составляющих. Существенную роль играет не только преобладание одного из полюсов параметра, но и доминирование определенной стратегии внутри данного полюса. Так, и дифференциальность, и интегральность имеют деятельностную, эмоциональную и теоретическую стратегии, что проявляется в преобладающем компоненте [10; 11].

В контексте взаимосвязи параметров когнитивного стиля и организации деятельности необходимо также

рассмотреть структуру саморегуляции как характеристики, отражающейся на эффективности деятельности [12]. Под саморегуляцией понимается интегративная многоуровневая характеристика, отражающая способность (умение) человека выдвигать цели, планировать пути их достижения и управлять всеми видами активности, которые позволят реализовать поставленную цель [13; 14]. При этом существует взаимосвязь продуктивности деятельности, в частности обучения, и уровня развития саморегуляции: высокоразвитая саморегуляция позволяет получать более высокие результаты деятельности, а организация процесса обучения влияет на развитие саморегуляции [15; 16].

Таким образом, по итогам теоретического анализа можно говорить о необходимости эмпирического исследования наличия взаимосвязи между параметрами когнитивного стиля и саморегуляцией [7; 17]. Целью статьи стало выявление возможности прогнозирования продуктивности профессиональной и образовательной деятельности студентов путем эмпирического исследования.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

В качестве базы эмпирического исследования нами был выбран ГПОУ «Кемеровский областной колледж культуры и искусств». Особенности среднего профессионального образования заключаются в наличии дисциплин школьного и профессионального цикла, выраженной практической ориентированности образовательного процесса и возможности выбора деятельности по окончании обучения (профессиональная деятельность или высшее образование) [18]. Выборку составили 100 человек: 50 девушек и 50 юношей. Для получения эмпирических данных были использованы следующие методики: 15 сюжетных картин, тест включенных фигур Готтшильда, опросник стилевой саморегуляции поведения человека В.И. Моросановой, методика «Креативность» Н.Ф. Вишняковой [10; 13; 19]. Результаты, полученные по обозначенным методикам, были проанализированы при помощи методов математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ средних значений показателей, полученных по методикам исследования параметров когнитивных стилей, свидетельствует о преобладании у большинства испытуемых таких параметров, как интегральность и полезависимость. На основании данных результатов

можно говорить о том, что испытуемые в большей степени воспринимают информацию целостно, не акцентируя свое внимание на деталях. При выполнении задания особое значение приобретает максимально приближенное к заданным требованиям выполнение работы [10; 20].

Анализ результатов, полученных по методике «Креативность» Н.Ф. Вишняковой, свидетельствует об усредненности показателей креативности (см. таблицу 1).

Так, испытуемые имеют способность к продуцированию новых идей, но в условиях внешней организации деятельности и при наличии внешнего контроля. В качестве контролирующей стороны могут выступать члены учебной группы или педагога. Также ограничивающим креативность фактором может стать узкая сфера интересов и игнорирование информации, которая выходит за ее пределы или воспринимается как не имеющая значимости.

Показатели оригинальности и уровня развития воображения позволяют утверждать, что испытуемые часто фантазируют и прибегают к детализации своих замыслов при помощи вымышленных событий, но имеют трудности в выстраивании прогнозов относительно своей деятельности и поведения, что является одной из причин отказа от реализации задуманных идей.

Эмоциональный потенциал испытуемых выражается в узком репертуаре и превалировании опоры на логические рассуждения, а не эмоции.

Показатели саморегуляции также представлены в диапазонах значений, отражающих средний уровень их развития (см. таблицу 2).

Показатели шкал «Планирование», «Моделирование» и «Программирование» схожи, на основании чего можно утверждать, что испытуемые не в полной мере способны ставить перед собой цели, планировать деятельность и пути реализации задуманного. Особую трудность вызывает детализация плана и его результатов. Также испытуемые часто допускают ошибки в оценке ситуации и своих возможностей, что может быть обусловлено неумением продумать весь путь реализации идеи и редким анализом прошлых ошибок.

Испытуемые способны корректировать свое поведение при изменении условий или требований. Но существуют и ограничения, связанные с личными убеждениями и представлениями относительно конкретной ситуации и своих возможностей в целом. Также испытуемым сложно самостоятельно принимать решения.

Таблица 1. Средние значения по методике «Креативность» Н.Ф. Вишняковой

| Компонент креативности | N наблюдений | Среднее | Min | Max | Стандартное отклонение |
|----------------------------------|--------------|---------|-----|-----|------------------------|
| Творческое мышление | 52 | 70,58 | 30 | 100 | 16,62 |
| Любознательность | 52 | 58,08 | 30 | 80 | 15,47 |
| Оригинальность | 52 | 73,08 | 40 | 100 | 16,63 |
| Воображение | 52 | 60,38 | 20 | 100 | 18,36 |
| Интуиция | 52 | 65,19 | 30 | 90 | 18,42 |
| Эмоциональность | 52 | 76,92 | 40 | 100 | 14,62 |
| Чувство юмора | 52 | 59,62 | 0 | 90 | 18,57 |
| Творческое отношение к профессии | 52 | 60,58 | 10 | 90 | 15,89 |

Таблица 2. Средние значения по методике «Опросник стилевой саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

| Компонент саморегуляции | N наблюдений | Среднее | Min | Max | Стандартное отклонение |
|-------------------------|--------------|---------|-----|-----|------------------------|
| Планирование | 52 | 5,94 | 3 | 9 | 1,61 |
| Моделирование | 52 | 5,67 | 1 | 9 | 1,62 |
| Программирование | 52 | 6,37 | 3 | 8 | 1,17 |
| Оценка результатов | 52 | 6,04 | 3 | 8 | 1,24 |
| Гибкость | 52 | 6,98 | 4 | 9 | 1,24 |
| Самостоятельность | 52 | 5,85 | 1 | 9 | 1,72 |

Для выявления взаимосвязи между выраженностью параметра когнитивного стиля и параметрами саморегуляции и креативности был использован корреляционный анализ (см. таблицу 3).

Таблица 3. Коэффициент корреляции параметра когнитивного стиля, саморегуляции и креативности

| Показатель | Параметр когнитивного стиля |
|----------------------------------|-----------------------------|
| Эмоциональность (эмпатия) | -0,29 |
| Творческое отношение к профессии | -0,43 |
| Программирование | -0,36 |

Анализ показал наличие обратных корреляций между выраженностью параметра и уровнем эмоциональности (эмпатии), творческим отношением к профессии и программированием. Так как преобладание одного из полюсов параметров (полезависимость – полнезависимость, дифференциальность – интегральность) не позволяет воспринимать информацию в полном объеме, а конструирует ее в соответствии с определенными особенностями, испытуемые в меньшей степени могут прочувствовать и выразить весь спектр эмоций. Также однонаправленность в восприятии информации не позволяет в полной мере оценить особенности профессии и свои возможности в рамках выбранной деятельности. Таким образом, часть испытуемых не готовы идти на риск, связанный со стремлением к творческой реализации в профессии. Трудности в программировании могут заключаться в нивелировании деталей (интегральность), сложности формирования целостной картины события или явления (дифференциальность), чрезмерном внимании к внешним условиям (полезависимость) или игнорировании внешних условий (полнезависимость). Во всех случаях испытуемые не обладают полной и объективной информацией, что создает ряд трудностей при построении пути достижения цели.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

На основании результатов проведенного исследования можно утверждать, что испытуемые часто не осознают свой творческий потенциал, имеют узкий круг интересов и проявляют оригинальность лишь в узком направлении, что обнаруживается в низких показателях творческого отношения к профессии. Результативность деятельности испытуемых может снижаться также за счет отсутствия потребности и навыка ее планирования,

большого количества ошибок, обусловленных отсутствием анализа проделанной работы, а также низкой гибкостью поведения. Большинству испытуемых свойственны параметры «интегральность» и «полезависимость», что проявляется в целостности восприятия информации и стремлении выполнить работу в соответствии с внешними (заданными или предполагаемыми) требованиями. Преобладание одного из полюсов диад параметров когнитивных стилей отражается на снижении эмоционального спектра испытуемых, или невозможности в полной мере проявить свой эмоциональный потенциал. В силу однонаправленности в восприятии и переработке информации снижается стремление к творческой активности в профессиональной деятельности. Отсутствие всестороннего анализа информации проявляется в наличии затруднений в программировании деятельности и негибкости мышления и поведения испытуемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доленко Г.Н. Проблемы среднего профессионального образования // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 9. С. 112–115.
2. Вьюшкова С.С. Особенности профессионального обучения и адаптации лиц различных когнитивных стилей интеллектуальной деятельности // Педагогика и психология, теория и методика обучения. 2007. № 53. С. 284–287.
3. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
4. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
5. Беловол Е.В. Когнитивные стили: функциональный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. № 3-4. С. 20–30.
6. Клаус Г. Когнитивные стили // Педагогическая хрестоматия. СПб.: Питер, 2006. С. 111–136.
7. Клевцов А.А., Морозова И.С. Проявление когнитивно-стилевых характеристик деятельности в связи с параметрами самореализации личности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 3. С. 152–155.
8. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов н/Д.: Ростовский педагогический ун-т, 1994. 156 с.
9. Жбанкова Н.В., Лукьяненко Н.В. Особенности структурной организации когнитивных стилей личности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 175–182.

10. Морозова И.С., Гольдшмидт Е.С. Детерминанты стилевой организации когнитивного поведения. Кемерово: Кемеровский университет, 2009. 180 с.
11. Каменских Д.В. Дихотомия «интегральность – дифференциальность» как сквозная характеристика когнитивного стиля // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 1. С. 1–5.
12. Отт Т.О. Саморегуляция учебно-профессиональной деятельности личности в период ранней взрослости // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 6. С. 33–36.
13. Моросанова В.И. Психология саморегуляции. СПб.: Нестор-История, 2012. 280 с.
14. Привалова С.Ю. Саморегуляция учебной деятельности и личное развитие студента // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2011. Т. 11. № 1. С. 27–30.
15. Крылова Н.Н. Саморегуляция как ресурс самообразовательной деятельности студента // Вестник Пензенского государственного университета. 2013. № 1. С. 3–8.
16. Дворникова Т.А. Мотивация учебной деятельности и саморегуляция студента // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Социология. 2011. № 3. С. 79–84.
17. Евтух Т.В., Турышева Н.Н. Взаимосвязь когнитивных стилей и личностных характеристик студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 10. С. 100–101.
18. Морева Н.А. Место колледжей в системе непрерывного образования // Среднее профессиональное образование. 2009. № 5. С. 16–18.
19. Вишнякова Н.Ф. Психологические тесты «Креативный потенциал». Минск: Дэбор, 1999. 240 с.
20. Толочек В.А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Институт психологии РАН, 2013. 320 с.
6. Klaus G. Cognitive styles. *Pedagogicheskaya khrestomatiya*. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2006, pp. 111–136.
7. Klevtsov A.A., Morozova I.S. Research relationship of cognitive styles characteristics and features of self-realization of the personality. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 3, pp. 152–155.
8. Shkuratova I.P. *Kognitivnyy stil i obshchenie* [Cognitive style and communication]. Rostov-on-Don, Rostovskiy pedagogicheskiy un-t Publ., 1994. 156 p.
9. Zhbankova N.V., Lukyanenko N.V. Features of the structural organization of cognitive personality styles. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva*, 2006, no. 1, pp. 175–182.
10. Morozova I.S., Goldshmidt E.S. *Determinanty stilevoy organizatsii kognitivnogo povedeniya* [Determinants style organization of cognitive behavior]. Kemerovo, Kemerovskiy universitet Publ., 2009. 180 p.
11. Kamenskikh D.V. The dichotomy of “integral – differential” as a cross-cutting features of the cognitive style. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2015, no. 1, pp. 1–5.
12. Ott T.O. Self-regulation and professional activities of the person during the period of early adulthood. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2012, no. 6, p. 33–36.
13. Morosanova V.I. *Psikhologiya samoregulyatsii* [Psychology of self-regulation]. Sankt Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2012. 280 p.
14. Privalova S.Yu. Self-regulation activities and personal development of the student. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya*, 2011, vol. 11, no. 1, pp. 27–30.
15. Krylova N.N. Self-regulation as a resource of self-educational activity of the student. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 1, pp. 3–8.
16. Dvornikova T.A. Motivation training activities and student self-regulation. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Sotsiologiya*, 2011, no. 3, pp. 79–84.
17. Evtukh T.V., Turysheva N.N. The relationship of cognitive styles and personality characteristics of students. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy*, 2013, no. 10, pp. 100–101.
18. Moreva N.A. Location of colleges in continuing education. *Srednee professionalnoe obrazovanie*, 2009, no. 5, pp. 16–18.
19. Vishnyakova N.F. *Psikhologicheskie testy “Kreativnyy potentsial”* [Psychological tests “Creative potential”]. Minsk, Debor Publ., 1999. 240 p.
20. Tolochek V.A. *Problema stiley v psikhologii: istoriko-teoreticheskiy analiz* [Problem of psychology styles: historical and theoretical analysis]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2013. 320 p.

REFERENCES

1. Dolenko G.N. Problems of secondary professional education. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 9, pp. 112–115.
2. Vyushkova S.S. Features of training and adaptation of different cognitive styles of intellectual activity. *Pedagogika i psikhologiya, teoriya i metodika obucheniya*, 2007, no. 53, pp. 284–287.
3. Druzhinin V.N., Ushakov D.V., ed. *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive psychology]. Moscow, PER SE Publ., 2002. 480 p.
4. Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 384 p.
5. Belovol E.V. Cognitive styles: functional approach. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2007, no. 3-4, pp. 20–30.

**THE INTERRELATION OF THE PARAMETERS OF COGNITIVE STYLES AND SELF-REGULATION
OF THE STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS**

© 2016

D.N. Grinenko, educational psychologist
Kemerovo Regional College of Culture and Arts, Kemerovo (Russia)

Keywords: cognitive style; cognitive styles parameters; self-regulation.

Abstract: Cognitive style and self-regulation are the personality characteristics that affect human activity determining both the level of necessary expenses and the ability to distribute them. Such role of these characteristics is caused by the fact that the cognitive style determines individual peculiarities in the information perception and processing. Self-regulation also reflects the ability to set goals, plan the ways of their achievement, and adjust one's activity in accordance with the external (stable and changing) conditions, the visions of which are formed by means of the received information.

The paper presents the results of the study of the interrelation between two parameters of cognitive styles and self-regulation components carried out in order to identify the feasibility of forecasting the productivity of vocational and educational activity of the students.

The author determined that the prevalence of certain cognitive style parameters correlated with the certain parameters of self-regulation and creativity (as the professionally important quality). At the same time, the average rates of these parameters cause the one-way perception of the information, the difficulties in the production and development of new ideas and their implementation through the setting of specific goals of the activity. Thus, among the factors limiting the creativity, can be considered the following ones: the need for external control and the inability to distribute own forces independently, the narrow sphere of interests and ignoring the information that is beyond this sphere, the inability to predict the consequences of their actions, the small emotional repertoire and the predominance of logical reasoning. Besides that, the integrity of the information perception is displayed in the terms of self-regulation, and namely in the deficient planning, development of the scheme of actions and following it. The one-way perception causes the inaccurate evaluation of yourself and the opportunities of the situation.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

© 2016

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

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; эмоциональное поведение; фрустрационное поведение; совладающее поведение; копинг-стратегии.

Аннотация: В статье теоретически обосновываются и эмпирически подтверждаются психологические особенности эмоционального поведения, способствующие профилактике и преодолению синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников. Профессиональная деятельность медицинских работников отличается как большим количеством коммуникативных контактов, так и сложной спецификой отношений с людьми. Негативные последствия отношений с пациентами проявляются в изменении эмоциональной и личностной сферы врачей и зачастую приводят к профессиональной деформации личности, снижению эффективности выполнения профессиональной деятельности и высоким рискам профессиональных ошибок. В данном исследовании синдром эмоционального выгорания рассматривается как комплексное понятие: как динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений, и как структура эмоционально-личностных симптомов. Более чем у четверти представителей выборки была прослежена положительная динамика развития синдрома эмоционального выгорания в сформированности его отдельных фаз. Среди факторов эмоционального поведения медицинских работников рассматриваются психологические особенности поведения в ситуациях фрустрации и стратегии совладающего поведения в стрессовой ситуации. Выявлены достоверные взаимосвязи между сформированностью симптомов эмоционального выгорания и проявлением непродуктивных копинг-стратегий «конфронтация», «бегство-избегание» и «дистанцирование». Обратные взаимосвязи проявляются между продуктивными копинг-стратегиями «положительная переоценка» и «планирование решения проблем» и уровнями сформированности отдельных симптомов синдрома эмоционального выгорания. Корреляционный анализ установил, что показатели выраженности синдрома эмоционального выгорания и экстрапунитивные и интрапунитивные проявления связаны прямой корреляционной зависимостью, тогда как обратная корреляция проявляется между импунитивными способами фрустрационного поведения и выраженностью синдрома эмоционального выгорания.

ВВЕДЕНИЕ

Исследование особенностей негативного влияния профессиональной деятельности на изменение эмоционально-личностной сферы специалистов и, как следствие, деформацию личности, в настоящее время является актуальной междисциплинарной проблемой. В первую очередь профессиональные деформации наблюдаются у специалистов разных сфер соционаправленных профессий. Профессиональная деятельность таких работников отличается как большим количеством коммуникативных контактов, так и спецификой отношений с людьми. Среди специалистов сферы «помогающих профессий» можно выделить медицинских работников, которые ежедневно сталкиваются с болью и страданием пациентов, находящихся в острой или хронической стадии самых разных заболеваний.

Одним из первых отечественных ученых, кто обратил внимание на это явление, был Б.Г. Ананьев, который использовал термин «эмоциональное сгорание» [1].

П.В. Симонов отмечал «эмоциональную заразительность» и эмоциональный резонанс, возникающие во взаимодействии врача с пациентами [2].

Эмпирические исследования эмоционального выгорания активизировались в зарубежной и отечественной психологии в 70–80 гг. XX в. [3], начиная с Н.Ж. Freudenberger, G. Sonneck; они рассматривали «выгорание» как постепенное истощение [4; 5], Л.Н. Юрьева – как личностную деформацию [6], В.В. Бойко – как профессиональную деформацию и механизм психологической

защиты [7], Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова – как комплекс переживаний и поведения и как проявление профессиональных стрессов [8].

В современных исследованиях синдром эмоционального выгорания рассматривается как комплексное понятие: как динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений. Большинство авторов, например Д.В. Люсин [9; 10], Е.М. Павлова [11], выделяют структуру эмоционально-личностных симптомов, факторы возникновения и преодоления, Л.Г. Березовская [12] – критерии риска развития, Д.В. Люсин [13], О.В. Сляднева [14] – личностные ресурсы преодоления, Т.А. Панкова [15] – проявления при адаптации у молодых специалистов, О.Е. Тупикова [16] – подходы к профилактике эмоционального выгорания, А. Лэнгле [17] – эмоциональное выгорание как проявление экзистенциального кризиса. В зарубежной психологии Н.Ж. Freudenberger [4], G. Sonneck [5], A. Pines [18] определили разные факторы эмоционального выгорания: состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях; деперсонализация как негативное изменение самоотношения или отношения к пациентам; редукция личных достижений как снижение значимости профессиональных достижений и успехов, ограничение своих обязанностей.

В.В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как форму профессиональной деформации личности,

выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия. Вместе с тем В.В. Бойко рассматривал также три вида эмоционального поведения в процессе общения: резонирование, отстраненность и диссонирование [7].

Фрустрация и поведение в ситуации фрустрации относятся к ситуативным явлениям. Способы поведения личности в ситуации фрустрации являются устойчивой характеристикой приспособления к ситуации неопределенности и стресса. С. Розенцвейг противопоставлял фрустрации толерантность, с помощью которой можно справиться с ситуацией фрустрации адаптивным путем. С. Розенцвейг выделяет по направленности три формы поведения (реакций) личности: экстрапунитивная, импунитивная и интрапунитивная [19].

В зарубежной психологии свой вклад по изучению эмоционального поведения внесли такие исследователи, как Р. Лазарус и С. Фолкман. Они разработали концепцию копинг-поведения, определив разные способы преодоления стрессовых ситуаций. К осознанному поведению в эмоционально напряженных, стрессовых ситуациях относят и так называемое совладающее, преодолевающее (coping) поведение. Психологическое преодоление в основном зависит от двух факторов – личности субъекта и реальной ситуации [20].

В современных исследованиях эмоционального выгорания медицинских работников Л.Н. Юрьевой [6], Л.Г. Березовской [12] изучались особенности эмоционального выгорания у разных категорий медицинских работников, с разной медицинской специальностью, с разным стажем работы и с разными личностными свойствами.

Цель данного исследования заключается в изучении взаимосвязи факторов эмоционального поведения личности и риска возникновения эмоционального выгорания у медицинских работников. В нашей работе факторами эмоционального поведения медицинского персонала являются стратегии совладания с трудными, стрессовыми ситуациями и способы действия в ситуациях фрустрации, которые были выбраны как способы регулярного эмоционального поведения врачей при оказании медицинской помощи в ситуации высокой ответственности при постановке медицинского диагноза и проведении лечебных мероприятий.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальное исследование особенностей совладающего и фрустрационного поведения и эмоционального выгорания у медицинских работников проводилось на базе больниц Самарской области (2016).

Выборка исследования представлена 50 врачами-терапевтами, профессиональный стаж работы которых составляет от 5 до 25 лет, возрастные границы – 26–55 лет, выборку исследования составили женщины.

Были использованы следующие методики: методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [3, с. 525–531]; методика «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса, С. Фолкмана, адаптирована Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой [21]; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, стандартизированная в НИПНИ им. Бехтерева под руководством Л.И. Вассермана [3, с. 616–621].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое изучение эмоционального выгорания выявило, что у врачей выборки сформированными симптомами эмоционального выгорания являются переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, которые присутствуют как отдельные симптомы эмоционального выгорания более чем у 60 % врачей выборки.

Наименее выраженными проявлениями симптоматики эмоционального выгорания у врачей являются неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, эмоциональный дефицит (менее 5 % выборки обследуемых). Таким образом, возникновение эмоционального выгорания у врачей выборки проявляется как редукция профессиональных обязанностей и эмоциональные трудности.

Анализ сформированности целостного синдрома эмоционального выгорания показал, что у подавляющего большинства медработников выборки не обнаружены признаки эмоционального выгорания, что позволяет отметить успешное профессиональное становление и профессиональную самореализацию как высшую форму профессиональной адаптации, уверенное использование адаптивных копинг-стратегий, что помогает специалистам успешно противостоять профессиональной деформации. Преобладающее большинство врачей имеет сформированность фазы резистенции, что подразумевает присутствие у таких работников психологических защит, сопротивления неблагоприятным факторам профессиональной деятельности. У 28 % работников была прослежена положительная динамика развития синдрома эмоционального выгорания. У 12 % медработников сформированы две фазы синдрома эмоционального выгорания (в эту группу вошли женщины со стажем работы более 15 лет). У 16 % врачей (стаж работы более 8 лет) синдром эмоционального выгорания отличается сформированностью одной фазы.

Далее были определены особенности эмоционального поведения обследуемых. У большинства медицинских работников преобладают импунитивные реакции (72 % от общей выборки). Это говорит о том, что профессиональные ситуации рассматриваются ими рационально, как незначительные или разрешимые, наблюдается отсутствие реакций обвинения других или самообвинения. Корреляционный анализ установил, что показатели выраженности синдрома эмоционального выгорания и экстрапунитивная и интрапунитивная реакции связаны прямой корреляционной зависимостью (прямая корреляция на уровне 0,01), с другой стороны, можно говорить о существовании обратной корреляции между импунитивными проявлениями фрустрационного поведения и выраженностью синдрома эмоционального выгорания.

Следующей стояла задача изучения взаимосвязей эмоционального выгорания со стратегиями совладающего поведения. При анализе корреляционной взаимосвязи было выявлено, что наиболее тесная взаимосвязь проявлялась между следующими показателями. При применении копинг-стратегии «конфронтация» проявляется такой симптом эмоционального выгорания, как редукция профессиональных обязанностей

(прямая корреляция на уровне 0,05). Если врач применяет копинг-стратегию «планирование решения проблемы», он не переживает эмоциональную отстраненность как симптом эмоционального выгорания (обратная корреляция на уровне 0,05). Медицинские работники, применяющие копинг-стратегию «дистанцирование», выражают эмоциональное выгорание в виде неадекватного эмоционального реагирования, расширения сферы экономии эмоций и редукции профессиональных обязанностей (прямая корреляция на уровне 0,01). Выбор копинг-стратегии «бегство-избегание» ведет к расширению сферы экономии эмоций как симптома эмоционального выгорания (прямая корреляция на уровне 0,01). У врачей, применяющих копинг-стратегию «положительная переоценка», полностью отсутствуют такие симптомы эмоционального выгорания, как «загнанность в клетку», эмоциональная отстраненность и неудовлетворенность собой (обратная корреляция на уровне 0,01). Медицинские специалисты, применяющие копинг-стратегию «планирование решения проблемы», не испытывают следующих симптомов эмоционального выгорания: эмоциональный дефицит, переживание психотравмирующих обстоятельств, расширение сферы экономии эмоций (обратная корреляция на уровне 0,01).

Показатели корреляции между фазами эмоционального выгорания и копинг-стратегиями выявили прямую корреляционную взаимосвязь на уровне 0,05 между копинг-стратегией «конфронтация» и всеми фазами эмоционального выгорания: напряжение, резистенция, истощение; прямую корреляционную взаимосвязь на уровне 0,05 между копинг-стратегией «дистанцирование» и фазой резистенции эмоционального выгорания. Обратная корреляционная взаимосвязь на уровне 0,01 была обнаружена между копинг-стратегией «положительная переоценка» и фазой эмоционального выгорания «напряжение», прямая корреляционная зависимость на уровне 0,01 – между копинг-стратегией «бегство-избегание» и фазой эмоционального выгорания «резистенция».

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Таким образом, были выявлены достоверные взаимосвязи факторов эмоционального поведения личности и проявления синдрома эмоционального выгорания у врачей.

У медицинских специалистов, успешно преодолевающих эмоциональное выгорание, преобладают продуктивные копинг-стратегии совладающего со стрессом поведения, такие как положительная переоценка и планирование решения проблемы, а также наблюдается доминирование импунитивного способа реагирования в ситуации фрустрации.

С другой стороны, у медицинских специалистов со сформированными симптомами эмоционального выгорания, среди которых на первый план вышли редукция профессиональных обязанностей, неадекватное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций, превалируют непродуктивные копинг-стратегии совладающего поведения: бегство-избегание, конфронтация, дистанцирование – и фрустрационное поведение характеризуется интропунитивными и экстрапунитивными способами решения ситуаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Институт практической психологии, 1996. 384 с.
2. Симонов П.В. Мозговые механизмы эмоций // Журнал высшей нервной деятельности. 1997. № 2. С. 320–328.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2007. 783 с.
4. Freudenberger H.J. Staff burn out // Journal social sciences. 1974. № 30. P. 159–166.
5. Sonneck G. Das Syndrom // Promed. 1995. № 1. P. 8–9.
6. Юрьева Л.М. Профессиональное выгорание у медицинских работников: формирование, профилактика, коррекция. Киев: Сфера, 2004. 272 с.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Филинь, 1996. 472 с.
8. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 258 с.
9. Люсин Д.В. Эмпирический анализ категоризации эмоций // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 50–61.
10. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000. С. 23–45.
11. Павлова Е.М. Эмоциональный интеллект: от иерархических моделей к представлению о единой когнитивной способности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7. № 37. С. 4–18.
12. Березовская Л.Г., Слабинский В.Ю., Подсадный С.А. К вопросу критериев риска развития синдрома «эмоционального выгорания» // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): сборник научных статей. Курск: КГУ, 2007. С. 17–19.
13. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Ин-т психологии РАН, 2009. 349 с.
14. Сляднева О.В. Личностные ресурсы преодоления эмоционального выгорания // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. 2008. № 2. С. 28–39.
15. Панкова Т.А. Роль эмоционального интеллекта в социально-психологической адаптации молодых специалистов // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 4. С. 4–8.
16. Тупикова О.Е. Психологическая коррекция и профилактика синдрома эмоционального выгорания служащих в сфере МЧС // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № S8. С. 61–65.
17. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
18. Pines A., Aronson E. Career burnout. Causes and cures. N.Y.: The Free Press, 1988. 257 p.
19. Rosenzweig S. Psychodiagnosis. N.Y.: Grune & Stratton, 1960. 250 p.
20. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. N.Y.: McGraw-Hill, 1966. 274 p.

21. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.

REFERENCES

- Anan'ev B.G. *Psikhologiya i problemy chelovekoznaniya* [Psychology and human study problems]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1996. 384 p.
- Simonov P.V. Brain mechanisms of emotions. *Zhurnal vysshey nervnoy deyatel'nosti*, 1997, no. 2, pp. 320–328.
- Ilin E.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 783 p.
- Freundenberger H.J. Stalf burn out. *Journal social sciences*, 1974, no. 30, pp. 159–166.
- Sonneck G. Das Syndrom. *Promed*, 1995, no. 1, pp. 8–9.
- Yureva L.M. *Professionalnoe vygoranie u meditsinskikh rabotnikov: formirovanie, profilaktika, korrektsiya* [Professional burnout of healthcare workers: formation, prevention, correction]. Kiev, Sfera Publ., 2004. 272 p.
- Boyko V.V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: a view at self and others]. Moscow, Filin' Publ., 1996. 472 p.
- Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: diagnostics and prophylaxis]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 258 p.
- Lyusin D.V. Empirical analysis of emotions categorization. *Voprosy psikhologii*, 1999, no. 2, pp. 50–61.
- Lyusin D.V. Ability to understand emotions: psychometric and cognitive aspects. *Sotsialnoe poznanie v epokhu bystrykh politicheskikh i ekonomicheskikh peremen*. Moscow, Smysl Publ., 2000, pp. 23–45.
- Pavlova E.M. Emotional intelligence: from hierarchic models to the notion of a single cognitive ability. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2014, vol. 7, no. 37, pp. 4–18.
- Berezovskaya L.G., Slabinskiy V.Yu., Podsadnyy S.A. The question of criteria of risk of “emotional burnout” syndrome development. *Problemy issledovaniya sindroma “vygoraniya” i puti ego korrektsii u spetsialistov “pomogayushchikh” professiy (v meditsinskoy, psikhologicheskoy i pedagogicheskoy praktike): sbornik nauchnykh statey*. Kursk, KGU Publ., 2007, pp. 17–19.
- Lyusin D.V., Ushakov D.V. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from processes to measurement]. Moscow, In-t psikhologii RAN Publ., 2009. 349 p.
- Slyadneva O.V. Personal resources of emotional burnout overcoming. *Voprosy psikhologii ekstremalnykh situatsiy*, 2008, no. 2, pp. 28–39.
- Pankova T.A. The role of emotional intelligence in socio-psychological adaptation of young professionals. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2011, no. 4, pp. 4–8.
- Tupikova O.E. Psychological correction and prevention of emotional burnout syndrome servants in the field of MES. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal “Kontsept”*, 2015, no. S8, pp. 61–65.
- Lengle A. Burn-out from the point of view of existential analysis. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 3–16.
- Pines A., Aronson E. *Career burnout. Causes and cures*. N.Y., The Free Press Publ., 1988. 257 p.
- Rosenzweig S. *Psychodiagnosis*. N.Y., Grune & Stratton Publ., 1960. 250 p.
- Lazarus R.S. *Psychological stress and the coping process*. N.Y., McGraw-Hill Publ., 1966. 274 p.
- Kryukova T.L., Kuftiyak E.V. Questionnaire methods of coping (adaptation techniques WCQ). *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2007, no. 3, pp. 93–112.

THE INTERRELATION OF FACTORS OF EMOTIONAL BEHAVIOR OF A PERSON AND THE RISK OF MEDICAL PROFESSIONALS' EMOTIONAL BURNOUT OCCURRENCE

© 2016

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

Keywords: emotional burnout; emotional behavior; frustration behavior; coping behavior; coping strategies.

Abstract: The paper proves theoretically and supports empirically the psychological aspects of emotional behavior promoting the prevention and overcoming of emotional burnout syndrome of medical professionals. The professional activities of medical specialists are noted both for a large number of communicative contacts and for the complex specific character of relations with people. Negative consequences of relations with the patients are manifested in the modification of emotional and personal sphere of doctors and frequently cause the professional deformation of a personality, the loss of efficiency of professional activities execution and the high risks of professional errors. This research considers the emotional burnout syndrome as the complex notion: as the dynamic process that develops in time and is characterized by the increasing intensity of its demonstration, and as the structure of emotional-personal symptoms. More than a quarter of selected subset representatives demonstrated the positive dynamics of emotional burnout syndrome development in the formedness of its particular phases. Among the factors of the emotional behavior of medical professionals, the author considers the psychological characteristics of behavior in frustration situations and the strategies of coping behavior in a stressful situation. The author determined the evidential interrelations between the formedness of emotional burnout symptoms and the manifestation of non-constructive coping strategies of “confrontation”, “escape-avoidance” and “distancing”. The inverse relationships are demonstrated between the constructive coping strategies of “positive reappraisal” and “problem-solving planning” and the levels of formedness of particular symptoms of the emotional burnout syndrome. The correlation analysis determined that the indices of the emotional burnout syndrome intensity and extrapunitive and intrapunitive manifestations were connected by the direct correlation dependence while the inverse correlation was manifested between the impunitive methods of frustration behavior and the emotional burnout syndrome intensity.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ С ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2016

А.А. Чеврениди, аспирант*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва (Россия)*

Ключевые слова: прокрастинация; академическая прокрастинация; временная перспектива; временная компетентность личности; дезорганизаторы времени; тайм-менеджмент.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению проблемы эффективного использования времени и такого иррационального явления, как академическая прокрастинация, которые приобретают особую значимость, о чем свидетельствует возрастающий научный интерес к технологиям тайм-менеджмента и увеличение количества научных публикаций по данной проблематике. Актуальность исследования прокрастинации связана с требованиями к профессиональной и личностной своевременности, выдвигаемыми к современному человеку. В статье дается определение понятий «прокрастинация», «сознательная регуляция деятельности», «временная компетентность» с позиций различных авторов. Проводится обзор русской и переводной зарубежной литературы, посвященной изучению указанной проблематики, а также описывается ряд важнейших научных исследований в данной области. Выделяются основные виды прокрастинации, присущие людям в различных сферах жизни. В психологии под прокрастинацией понимается сознательное иррациональное откладывание субъектом выполнения намеченных дел, несмотря на то что это повлечет за собой негативные последствия. В свою очередь, академическая прокрастинация подразумевает задержку в выполнении учебных задач и связана с несформированностью у школьников и студентов необходимых учебных навыков, их неорганизованностью и забывчивостью. Следствием такого поведения может стать снижение успеваемости и результативности обучения. В связи с этим был проведен анализ феномена академической прокрастинации во взаимосвязи с особенностями организации студентами времени своей жизни. В исследовании принимали участие студенты в составе 60 человек. По результатам исследования выявлена положительная корреляционная взаимосвязь между прокрастинацией студентов и определенным типом временной перспективы, показателем временной компетентности личности и персональными дезорганизаторами времени.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема рационального использования времени в современных условиях приобретает особую значимость, о чем свидетельствует увеличивающийся интерес к технологиям тайм-менеджмента и возрастание количества научных публикаций по данной проблематике. Сознательная регуляция своей деятельности рассматривается в трудах И.М. Сеченова, С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Болотовой, которые понимают ее как способность соотносить друг с другом внешние временные требования и собственные временные возможности и ограничения [1–4]. С точки зрения К.А. Абульхановой-Славской, данная способность личности лежит в основе долгосрочного и краткосрочного планирования своего жизненного и профессионального пути [3].

Рациональное распределение личностью времени своей жизни является проявлением «своевременности» – важнейшим качеством личности, которое приобретает и развивается в процессе жизнедеятельности. Своевременность развития в определенные жизненные этапы и своевременность овладения личностью своей профессией детерминированы необходимостью подстраиваться под ход природно-биологических и общественных процессов. На каждом этапе профессионального и личностного развития совершается определение целей и сроков их реализации, что напрямую связано с выстраиванием своей временной перспективы. Способности, умения и навыки рационального распределения времени обеспечивают ориентировку личности в ситуациях неопределенности и многозадачности, детерминируют расстановку временных приоритетов, что является необходимым требованием личностной и про-

фессиональной самореализации. Поэтому Л.П. Енькова и О.О. Токарева рассматривают временную компетентность как необходимую составляющую профессиональной компетентности [5; 6].

Так, своевременность, проявляющаяся в деятельности, получила наименование временной компетентности личности, которую А.К. Болотова понимает как адекватное временное восприятие, связанное с сформированностью у личности навыков планирования времени, рационального перераспределения временных приоритетов, а также с соблюдением правил тайм-менеджмента [4; 7]. Проявления временной компетентности О.В. Кузьмина находит в умении человека управлять самим собой во временном континууме. Управление личностью временем подразумевает правильную оценку возникшей ситуации, принятие решений с оценкой временных затрат, необходимых на выполнение поставленных целей, проектирование программы достижения целей во временном пространстве, а также контроль за соблюдением временных лимитов деятельности [8].

Систематическое несоблюдение сроков выполнения поставленных задач приводит к рассогласованию общественного и личностного времени, что влечет за собой снижение продуктивности деятельности и жизни в целом. Данное явление нашло отражение в понятии «прокрастинация» и завоевало огромный интерес со стороны общественности, получив освещение в современной научной литературе.

Сам термин «прокрастинация» произошел от латинского языка, обозначая в дословном переводе «на потом», «на завтра». Как правило, прокрастинация понимается как склонность индивида к систематическому

откладыванию принятия ограниченных во времени решений и их выполнения. Некоторые авторы в качестве еще одного основополагающего компонента прокрастинации выделяют переживание субъектом внутреннего личностного дискомфорта, возникающее у человека в результате откладывания важных дел [9–14].

Различные определения, данные феномену прокрастинации в трудах зарубежных и отечественных ученых, были проанализированы и систематизированы в обзорной статье О.А. Шамшиковой и И.Н. Кормачевой. Так, в статье отмечается, что К. Иваненко определяет прокрастинацию как внешнее проявление или даже как синоним лени, при котором человек по необъяснимым причинам откладывает выполнение важных дел «на потом», а при приближении дедлайна вообще отказывается от запланированного либо пытается сделать все одним рывком; Дж. Феррари рассматривает прокрастинацию как стремление человека получить острые ощущения от выполнения задач в максимально короткие сроки; С.В. Ковылин понимает прокрастинацию как поведенческий паттерн; В.А. Ясная и С.Н. Ениколопов считают, что прокрастинация является определенной борьбой с возникшей тревогой и «неизбежным спутником» перфекционизма. Все существующее разнообразие определений и методологических подходов, объясняющих явление прокрастинации, обусловлено сложностью данного феномена и разноуровневостью его проявлений в различных видах деятельности [15].

В классификации, предложенной Н. Милграмом с соавторами, выделяется пять основных видов прокрастинации: 1) бытовая, или ежедневная, прокрастинация, проявляющаяся в откладывании выполнения регулярных, повседневных дел (работа по дому, закупка продуктов и т. д.); 2) прокрастинация в принятии решений; 3) невротическая прокрастинация, выражающаяся в откладывании принятия жизненно важных решений (создание семьи, выбор брачного партнера, выбор профессии и т. д.); 4) компульсивная прокрастинация, при которой в одном субъекте сочетаются прокрастинация в принятии решений и поведенческая прокрастинация; 5) академическая прокрастинация, заключающаяся в откладывании подготовки к экзаменам, выполнения учебных заданий и т. п. [16].

Позднее Н. Милграм с коллегой Р. Тенне упростили данную классификацию, сведя ее к двум основным видам прокрастинации: 1) прокрастинация в принятии решений; 2) прокрастинация в выполнении необходимых дел [17].

Однако изучение академической прокрастинации, с нашей точки зрения, заслуживает особого интереса в контексте подготовки будущих специалистов, поскольку проявления данного феномена отрицательно коррелируют с показателями успеваемости и негативно влияют на психологическое благополучие студентов, что было подтверждено в исследовании Л. Соломон и Э. Ротблум [18]. В соответствии с полученными В.С. Ковылиным данными, от 46 до 95 % учащихся средних и высших учебных заведений признают у себя наличие прокрастинации и нуждаются в профессиональной психологической помощи [19]. В связи с этим представляется крайне важным исследование возможных причин и психологических коррелятов академической прокрастинации с целью оптимизации образовательного

процесса, выявления групп риска, а также организации учебно-воспитательной и психологической работы со студентами, имеющими трудности в обучении.

Целью исследования стало изучение академической прокрастинации и особенностей организации времени студентами вуза. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что существует определенная взаимосвязь между показателем временной компетентности студентов и выраженностью их академической прокрастинации, а также между уровнем прокрастинации и типом временной ориентации личности.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для сбора эмпирических данных в исследовании были применены следующие методики: опросник С.И. Калинина «Персональная компетентность во времени» [20], «Шкала студенческой прокрастинации» С. Lau (в адаптации Т.Ю. Юдеевой, Н.Г. Гаранян, Д.Н. Жуковой) [21], методика О.В. Кузьмина «Личностные дезорганизаторы времени» [22] и методика Ф. Зимбардо на выявление временной перспективы в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [23].

Эмпирической базой исследования стал Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». В исследовании принимали участие 60 студентов факультета социальных наук, очной формы обучения, в возрасте от 18 до 25 лет.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что средний показатель прокрастинации для всей выборки соответствует 59 баллам, что является средней степенью выраженности академической прокрастинации. 75 % (45 чел.) продемонстрировали средний уровень выраженности академической прокрастинации, 17 % (10 чел.) – низкий и 8 % (5 чел.) – высокий уровень. В целом полученные данные соответствуют данным Т.В. Зариповой и Н.А. Даниловой о проявлении академической прокрастинации у студентов вуза [24]. Тем не менее опыт использования адаптированной шкалы «Общая прокрастинация» свидетельствует о том, что полученные данные следует также проверить на социальную желательность, поскольку прокрастинация является социально осуждаемым качеством, и многие люди склонны преуменьшать ее проявления в своей повседневной деятельности [25].

При проведении опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (*ZTPI*) в адаптации А. Сырцовой, Е.Т. Соколовой, О.В. Митиной [23], направленного на выявление определенной временной ориентации личности, было установлено, что студенты имеют ориентацию на временные перспективы гедонистического настоящего и позитивного прошлого. Однако следует отметить, что те участники, у которых был выявлен высокий показатель прокрастинации (65–72 балла), были ориентированы на негативное прошлое, а те студенты, у которых был низкий показатель прокрастинации (25–40 баллов), наоборот, были больше ориентированы на будущее. В результате проведения методики С.И. Калинина и сравнения подгрупп студентов с разным уровнем прокрастинации с применением одностороннего дисперсионного анализа Краскела – Уоллеса были выявлены достоверные различия в выраженности интегрального

показателя персональной компетентности во времени ($\chi^2=17,05$; $p \leq 0,01$). Среднее значение временной компетентности студентов с низким показателем академической прокрастинации составило 37 баллов, что является средней или нормальной временной компетентностью, проявляющейся в способности управлять своим временем и правильно расставлять временные приоритеты деятельности. Среднее значение временной компетентности студентов со средним показателем выраженности прокрастинации составило 27 баллов, что является низкой выраженностью способности к временной организации своей деятельности, как учебной, так и профессиональной. Низкий уровень временной компетентности наблюдается у студентов с высокой выраженностью академической прокрастинации (24 балла), что свидетельствует об их неумении справляться с внешними и внутренними помехами, которые могут вызвать непродуктивные потери времени в различных ситуациях.

Корреляционный анализ показателей академической прокрастинации и студенческой временной компетентности с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена показал, что между показателем прокрастинации по шкале С.Н. Лау и показателем временной компетентности учащихся есть корреляционная взаимосвязь ($r=0,432$; $p \leq 0,01$). Также в результате эмпирического исследования с помощью методики «Личностные дезорганизаторы времени» было установлено, что есть достоверная взаимосвязь показателя академической прокрастинации с результатами по шкале «организационных дезорганизаторов» ($r=0,323$; $p \leq 0,01$).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования была установлена значимая взаимосвязь между прокрастинацией студентов и определенным типом их временной перспективы, показателем временной компетентности личности и персональными дезорганизаторами времени, что подтвердило выдвинутую нами гипотезу. Проведенное исследование подтолкнуло к идее о том, что основными причинами проявления академической прокрастинации являются нарушение в технической стороне деятельности и неумение учащихся расставлять приоритеты в своей деятельности, иными словами, у них наблюдается несформированность навыков тайм-менеджмента, что приводит к непоследовательности, бессистемности действий и неспособности долгое время сосредотачиваться на проблеме. Все это подтверждает необходимость дальнейшего исследования студенческой прокрастинации в ее взаимосвязи с особенностями временной организации деятельности. Оптимизация деятельности и ее технической стороны подразумевает развитие у студентов навыков целеполагания, умения расставлять временные приоритеты, а также их ознакомление со стратегиями планирования и резервирования времени. Развитие у студентов временной компетентности возможно благодаря включению в образовательный процесс различных семинаров и тренингов тайм-менеджмента, направленных на формирование рациональных методов временной регуляции деятельности и освоение способов и правил организации времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сеченов И.М. Психология поведения. М.: Юрайт, 2016. 327 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
3. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. Воронеж: МОДЭК, 1999. 224 с.
4. Болотова А.К. Психология организации времени. М.: Аспект Пресс, 2006. 254 с.
5. Енькова Л.П. Временная компетентность у студентов педагогических специальностей и проблема ее диагностики // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 3. С. 123–126.
6. Токарева О.О. Временная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего бакалавра гуманитарных специальностей // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2012. № 1. С. 121–136.
7. Болотова А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 283 с.
8. Кузьмина О.В. Проявление компетентности во времени у педагогов в ситуациях информационных перегрузок в условиях освоения виртуальных технологий обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 98–102.
9. Шухова Н. Организация времени старшеклассника. Спецкурс по психологии. Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. 46 с.
10. Lay C.H. At last, my research article on procrastination // Journal of research in personality. 1997. Vol. 11. P. 267–278.
11. Akinsola M.K., Tella A., Tella A. Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students // Eurasia journal of mathematics, science & technology education. 2007. Vol. 3. P. 363–370.
12. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
13. Дородейко А.В. Связь уровня прокрастинации с успешностью профессионального самоопределения // Студенческое научное общество СПбГУ. 2013. URL: sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210.
14. Зверева М.В. Адаптация опросника PASS на российской выборке // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 79–84.
15. Шамшикова О.А., Кормачева И.Н. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // Развитие человека в современном мире. 2014. № V-1. С. 253–270.
16. Milgram N.A., Batory G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination // Journal of school psychology. 1993. Vol. 31. P. 487–500.
17. Milgram N.N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // European journal of personality. 2000. Vol. 14. P. 141–156.
18. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates // Journal of counseling psychology. 1984. Vol. 31. P. 503–509.

19. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2. С. 22–41.
20. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: практикум по управлению временем. СПб.: Речь, 2006. 371 с.
21. Юдеева Т.Ю., Гаранян Н.Г., Жукова Д.Н. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay // *Психологическая диагностика*. 2011 № 2. С. 84–94.
22. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2011. № 6. С. 12.
23. Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временная перспектива личности Ф. Зимбардо // *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.
24. Зарипова Т.В., Данилова Н.А. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента // *Омский научный вестник*. 2015. № 4. С. 122–125.
25. Виндекер О.С., Останина М.В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2014. № 1. С. 116–126.
- time. Special course in psychology]. Novosibirsk, Nauchno-uchebnyy tsentr psikhologii NGU Publ., 1996. 46 p.
10. Lay C.H. At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 1997, vol. 11, pp. 267–278.
11. Akinsola M.K., Tella A., Tella A. Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia journal of mathematics, science & technology education*, 2007, vol. 3, pp. 363–370.
12. Varvaricheva Ya.I. The procrastination phenomenon: problems and prospects for research. *Voprosy psikhologii*, 2010, no. 3, pp. 121–131.
13. Dorodeyko A.V. Connection between the level of procrastination and professional self-determination. *Studencheskoe nauchnoe obshchestvo SPbGU*, 2013. URL: sno.nekrasovspb.ru/publ.php?event=3&id=210.
14. Zvereva M.V. Adaptation of the PASS Questionnaire on Russian sample. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2015, vol. 20, no. 1, pp. 79–84.
15. Shamshikova O.A., Kormacheva I.N. To the question of psychological phenomenon “procrastination”. *Razvitie cheloveka v sovremenom mire*, 2014, no. V-1, pp. 253–270.
16. Milgram N.A., Batory G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination. *Journal of school psychology*, 1993, vol. 31, pp. 487–500.
17. Milgram N.N., Tenne R. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of personality*, 2000, vol. 14, pp. 141–156.
18. Solomon L.J., Rothblum E.D. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 1984, vol. 31, pp. 503–509.
19. Kovylin V.S. Theoretical bases of procrastination phenomenon. *Lichnost v menyayushchemsya mire: zdorove, adaptatsiya, razvitie*, 2013, no. 2, pp. 22–41.
20. Kalinin S.I. *Taym-menedzhment: praktikum po upravleniyu vremenem* [Time Management: manual on time management]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2006. 371 p.
21. Yudeeva T.Yu., Garanyan N.G., Zhukova D.N. Testing of the questionnaire on student procrastination C. Lay. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2011, no. 2, pp. 84–94.
22. Kuzmina O.V. The technique of diagnostics of personal time disorganizers. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2011, no. 6, p. 12.
23. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptation of the questionnaire of temporary prospects vision of the personality of F. Zimbardo. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109.
24. Zariptova T.V., Danilova N.A. Interrelation academic procrastination and educational motivation of the student. *Omskiy nauchnyy vestnik*, 2015, no. 4, pp. 122–125.
25. Vindeker O.S., Ostanina M.V. The formal and substantial analysis of the C.H. Lay's overall procrastination scale (on the student sample example). *Aktualnye problemy psikhologicheskogo znaniya*, 2014, no. 1, pp. 116–126.

REFERENCES

1. Sechenov I.M. *Psikhologiya povedeniya* [Psychology of behavior]. Moscow, Yurayt Publ., 2016. 327 p.
2. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 720 p.
3. Abul'khanova K.A. *Psikhologiya i soznanie lichnosti: problemy metodologii, teorii i issledovaniya realnoy lichnosti* [Psychology and consciousness of the person: problems of methodology, theory and research of the real person]. Voronezh, MODEK Publ., 1999. 224 p.
4. Bolotova A.K. *Psikhologiya organizatsii vremeni* [The psychology of time management]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2006. 254 p.
5. Enkova L.P. Temporal competence of the students of teaching specialties and the problem of its diagnostics. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2011, no. 3, pp. 123–126.
6. Tokareva O.O. Time competence as a component of professional competence of the future bachelor of humanities. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2012, no. 1, pp. 121–136.
7. Bolotova A.K. *Chelovek i vremya v poznanii, deyatel'nosti, obshchenii* [Man and time in cognition, activities, communication]. Moscow, Izd. dom GU VShE Publ., 2007. 283 p.
8. Kuzmina O.V. Demonstration of time competence of the teacher in situations of information overload in the process of virtual learning technologies development. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 98–102.
9. Shukhova N. *Organizatsiya vremeni starsheklassnika. Spetskurs po psikhologii* [Organization of the senior

**RESEARCH OF CORRELATION BETWEEN THE LEVEL OF ACADEMIC PROCRASTINATION
AND FEATURES OF STUDENTS PERSONAL TIME MANAGEMENT**

© 2016

A.A. Chevrenidi, postgraduate student

National Research University "Higher School of Economics", Moscow (Russia)

Keywords: procrastination; academic procrastination; time perspective; time competence of a person; time disorganizers, time-management.

Abstract: The paper studies the issue of efficient use of time and such the irrational phenomenon as academic procrastination, which acquires special importance caused by the growing scientific interest in the time management technology and the increasing number of scientific publications on the subject. The relevance of the study of procrastination is related to the requirements of professional and personal timeliness claimed for our contemporaries. The paper defines the concepts of "procrastination", "conscious regulation of the activity", and "time competence" from the perspective of different authors. It contains the review of Russian and translated foreign literature devoted to the study of this issue and describes a number of important researches in this area. The paper defines the main types of procrastination inherent to people in different areas of life. In terms of psychology, procrastination is the conscious postponing by the person of performing the scheduled tasks, despite the negative consequences. Academic procrastination involves a delay in performance of academic tasks and is connected with the fact that pupils and students do not possess the necessary academic skills and experience in self-organization. The consequence of such behavior and forgetfulness can be a decline in academic performance and learning outcomes. In this respect, the authors have analyzed the phenomenon of academic procrastination in close connection with the peculiarities of students' organization of their lifetime. Sixty students participated in the study. According to the survey the authors have found positive correlation between students' procrastination and a certain type of time perspective, an indicator of the time competence of an individual and personal time disorganizers.

САМОДЕТЕРМИНАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2016

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

Ключевые слова: самодетерминация; теория самодетерминации; внутренняя мотивация; саморегуляция; профессионализм; профессиональное развитие; эффективность деятельности.

Аннотация: Целью статьи является обзор результатов исследований, направленных на изучение мотивации персонала в контексте теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, одной из наиболее концептуально проработанных и актуальных теорий мотивации в психологии на сегодняшний день. В рассмотренных работах проанализированы факторы, которые можно считать ключевыми для эффективной профессиональной деятельности: субъективное благополучие, возможность проявления инициативы и самореализации, баланс между работой и семьей, самоэффективность. Удовлетворение базовых потребностей в компетентности, автономии и связанности с другими людьми, выделяемых в качестве ключевых в теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, является важным условием для обеспечения оптимального функционирования работника.

Выделены индивидуальные типы профессиональной мотивации, исходя из теории каузальных ориентаций, рассмотрены те особенности управления персоналом, которые ведут к развитию того или иного типа мотивации. Наилучшие результаты дает развитие внутренней автономии и самодетерминации, влияние которых позволяет человеку осознавать собственные личностные особенности и развиваться в согласии с ними. Это обусловлено тем, что преобладание внутренней мотивации дает ощущение инициативы и возможность влиять на окружающую реальность, менять вектор направленности собственной жизни. Построенная в соответствии с теорией самодетерминации профессиональная мотивация является важным предиктором удовлетворенности трудом, субъективного благополучия, вовлеченности в работу и лояльности организации.

Приведены результаты исследований, целью которых было разработать комплекс рекомендаций для практической реализации управленческих мер, направленных на повышение самодетерминации сотрудников как основного предиктора высокой эффективности трудовой деятельности.

Теория самодетерминации на данный момент является одной из самых концептуально проработанных теорий мотивации в психологии. Ее авторами, Э. Деси и Р. Райаном, было разработано продуманное теоретическое основание, в контексте которого проведено большое количество разнообразных эмпирических исследований. В теории самодетерминации выделяются три базовые потребности, являющиеся врожденными и универсальными для любой культуры: потребность в автономии, связанности и компетентности [1; 2]. Состояние удовлетворенности данных потребностей, согласно теории, является предиктором субъективного благополучия индивида, обеспечивая его наиболее эффективное функционирование. Состояние же фрустрированности базовых потребностей приводит к нарушению психологического здоровья, ограничению личностного развития индивида. Причем ключевой для благополучия личности авторы считают именно потребность в автономии, то есть состоянии согласованности со своим «Я», возможности жить в соответствии со своими ценностями и личностными качествами [1; 2].

Развивая данную концепцию, авторы разработали пять мини-теорий, раскрывающих различные стороны явления самодетерминации:

- теория когнитивной оценки;
- теория каузальных ориентаций;
- теория организмической интеграции;
- теория базовых психологических потребностей;
- теория содержания целей.

Стоит отметить, что с течением времени количество эмпирических исследований феномена самодетерминации в организационном контексте как одном из наиболее

актуальных практических приложений психологической науки неуклонно растет. Эта тенденция наблюдается как в России, так и за рубежом [1–7]. Именно обзор наиболее актуальных исследований в этой области является целью статьи.

Теоретической основой теории самодетерминации является анализ внутренней и внешней, нематериальной и материальной мотивации. Исследования такого рода, начатые Э. Деси, продолжаются и поныне. На данный момент выделяются различные типы каузальной ориентации (автономная, контролирующая и безличная) и мотивационные подсистемы (внешняя, внутренняя, безличная) [6].

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 [2; 6; 8].

Разумеется, сформировавшийся тип каузальной ориентации не является статичным, и ряд исследований посвящен именно анализу тех факторов, которые способствуют его динамике. Например, в работе Р. Кни и М. Цукермана [9] изучалось воздействие типа рабочего задания на мотивацию сотрудников. Если задание представлено как направленное на оценку способностей, то это негативно влияет на самооценку испытуемых и вызывает резко защитное поведение, способствуя развитию контролируемой каузальной ориентации, а если привязка к проверке способностей отсутствует (задание на случайный выбор), то влияние на каузальную ориентацию не оказывается. Однако если у сотрудника перед испытанием было выявлено резкое преобладание автономной каузальной ориентации, то даже при «проверке способностей» количество проявлений защитного поведения было значительно меньше, чем у других испытуемых.

В некоторых исследованиях было показано, каким образом преобладание внешней или внутренней мотивации влияет на отношение сотрудников к организации. В исследованиях, проведенных М. Ванстенкристие [10], было продемонстрировано, что преобладание методов внешней мотивации (упор на материальное вознаграждение, внешние атрибуты изменения социального статуса и пр.) делает ценностные ориентации сотрудников более поверхностными, снижая интерес к профессиональному развитию, позволяя легко покинуть организацию, ориентируя в первую очередь на размер материального вознаграждения. В тех организациях, где управление персоналом было направлено на развитие внутренней мотивации (выполнение социально значимых функций, в работе присутствовал более гибкий и индивидуальный подход, предоставляющий возможность для самореализации), сотрудники отличались большим интересом к развитию себя как специалиста, инициативностью, равнодушием к функционалу должности и организации в целом.

Результаты ряда исследований, проведенных с целью изучения общего состояния организационной атмосферы в бизнесе, показывают, что в большинстве случаев она располагает именно к развитию внешних мотивационных факторов деятельности [10; 11]. Этому способствуют искусственно культивируемые высокий уровень конкуренции, ценность личных достижений и внешних атрибутов социального статуса, ориентация на достижение определенных, поставленных руководством результатов, а также широко распространенный компетентностный подход, формирующий механистическое представление о человеке как о дискретной величине [11; 12]. С одной стороны, такие условия способствуют повышению показателей эффективности трудовой деятельности, однако при этом они часто приводят к таким негативным последствиям, как утрата интереса к развитию себя как профессионала (профессиональным деформациям и компетентностной стагнации по достижении определенного статуса, должности), эмоциональное выгорание, уменьшение жизненного благополучия, ухудшение отношений с близкими, снижение личностной автономии.

В одной из пяти мини-теорий, разработанных в рамках теории самодетерминации, а именно в теории базовых психологических потребностей, Э. Деси и Р. Райаном

обозначается, что у человека есть три ключевые потребности, лежащие в основе внутренней мотивации: аффилиация (потребность в соотнесенности с другими людьми), потребность в автономии и потребность в компетентности. Как указывают исследователи теории самодетерминации, потребность в автономии является наиболее важной для качества жизни индивида, проявляя себя в процессе принятия решений. Стоит отметить, что такой конструкт, как автономия, не однороден, его разделяют на рефлексивную и реактивную автономию. И если первая ведет к развитию ответственности, свободы выбора и гармонии с собственной личностью, то вторая выражается в чрезмерном упрямстве, независимости, прямом противопоставлении себя окружающим, социуму.

Исследовательская группа под руководством Р. Костнера [13; 14] провела ряд квазиэкспериментов, для того чтобы выяснить, каким образом обе разновидности автономии влияют на процесс совершения выбора. В качестве экспериментальной ситуации были смоделированы ставки на скачках, а зависимой переменной в данном случае выступала степень того, насколько испытуемый прислушивался к советам экспертов при выборе. Оказалось, что те индивиды, у которых преобладает реактивный тип автономии, зачастую игнорировали любые советы, ярко выраженным было именно желание рискнуть, самоутвердиться, совершая личный выбор. Испытуемые с выявленной высокой степенью рефлексивной автономии были более благоразумны, прислушивались к мнению экспертов, делали рациональный выбор. Полученные результаты крайне важны и в организационном контексте: индивиды с реактивной автономией на соответствующей должности будут склонны постоянно подвергаться неоправданному риску и игнорировать объективные доводы.

В контексте вышеизложенного возникает резонный вопрос – какие конкретно организационные меры способствуют развитию того или иного типа мотивации? В поисках ответа ученые провели ряд исследований и пришли к следующим выводам.

Контролирующий тип каузальной ориентации формируют те организационные меры, которые направлены на внешний контроль действий сотрудников, т. е. прямо задают правила и условия рабочего процесса с чрезмерно подробной регламентацией, формируют статические стереотипы поведения, которые необходимо строго соблюдать, создают обстановку напряжения и оказывают давление. Развитию автономного типа каузальной ориентации способствует наличие в организационном контексте широкого предоставления необходимой для работы информации, разъяснение сотрудникам целей конкретных проектов и организации в целом, практика предоставления свободы принятия решений в выборе методов достижения целей, поддержка инициативы сотрудников. И наконец, к амотивирующему типу мотивации приводит отсутствие у работников четкого представления о выполняемых функциях, недопонимание связи между прилагаемыми усилиями и достигаемым результатом деятельности, а также переусложненная или, наоборот, слишком простая система вознаграждения, которая не создает достаточно разнообразных поведенческих паттернов [12].

Определенные работы направлены на поиск альтернативы ныне распространенным системам оплаты труда

на основании достигнутых результатов, вне зависимости от личных мотивационных особенностей и предпочтений сотрудников в отношении методов достижения цели. Например, в работах М. Ганье и Ж. Фореста [15], исходя из результатов проведенных исследований, было предложено ввести в практику управления персоналом такие методы, как создание возможностей для проявления лидерства, конструирования дизайна своего рабочего процесса, формирование системы обмена знаниями, постановка целей и задач работы. Подобные меры позволяют руководителям и HR-службам организаций получить в свой арсенал гибкий, адаптивный инструмент управления, учитывающий индивидуальные мотивационные особенности сотрудников. Также в исследованиях М. Ганье был сделан акцент на формировании культуры обмена знаниями в трудовом коллективе, а именно на том, каким образом она должна создаваться и какие при этом допускаются ошибки со стороны руководителей. В первую очередь неэффективными являются попытки насаждения жестких поведенческих паттернов через строгие требования средств регламентации. Правильным, хоть и более сложным, является путь постепенного формирования определенных установок, направленных на повышение стремления к обмену информацией и кооперации при решения рабочих задач. Таким образом, помимо повышения у сотрудников способностей к кооперации, происходит развитие самодетерминированности, инициативности при принятии решений. Аналогичные выводы были сделаны в результате исследования, проведенного на российской выборке, направленного на изучение зависимости степени удовлетворенности базовых потребностей от субъективного благополучия сотрудников [4; 5; 7].

В других работах [16; 17] была сделана попытка выработать простую и эффективную систему рекомендаций по реформированию процесса управления в организации, позволяющую направить его в сторону повышения автономного типа мотивации у сотрудников. В результате сформировался следующий список:

- распределять задачи по сотрудникам не строго, а предоставляя выбор по предпочтениям, приоритетности, определению зоны ответственности;
- снижать роль материального вознаграждения как основной формы контроля деятельности сотрудника;
- при обсуждении поставленных задач и способов их достижения задавать больше открытых вопросов, давать возможность показать свою компетентность, выразить личную точку зрения;
- развивать систему обратной связи, обсуждения вопросов, возникающих в ходе выполнения работы;
- отдавать приоритет положительной обратной связи, чаще отмечать положительные стороны сотрудников, поощрять успехи и проявление инициативы;
- переходить от организации соревнований «на коротких дистанциях», т. е. при решении краткосрочных, небольших по масштабу задач, к расширению перспективы, поощрению автономии при принятии решений.

На наш взгляд, полученные результаты вполне соответствуют заданным целям исследования, и приведенные предложения могут стать эффективными методами решения ряда проблем, актуальных в организационной среде [2; 3; 5; 7].

Для лучшего понимания влияния методов управления на мотивацию сотрудников были проведены исследования, направленные на выявление связей между актуальными теориями лидерства и теорией самодетерминации [18]. Наибольшие корреляции были обнаружены с теориями трансформационного лидерства, которым противопоставляют транзакционное лидерство. В последнем отношении между руководителем и подчиненным выстраиваются как взаимобмен информацией, результатом работы и четко обозначенным вознаграждением.

В трансформационном же лидерстве усилия направлены на построение отношений взаимосоотрудничества, подчиненные воспринимаются как «последователи», которых лидеру необходимо воодушевить, сформировать для них личную заинтересованность в достижении целей организации. Было показано, что транзакционное лидерство приводит к формированию контролируемого типа мотивации, а трансформационное способствует развитию автономного типа мотивации. Исследователи проводят следующие параллели с теорией самодетерминации: создание условий преданности лидеру, принятое в модели трансформационного лидерства, приводит к удовлетворению потребности в аффилиации; поддержка инициативы и высокий уровень информированности способствуют росту автономии и удовлетворению работой в целом; повышение самооэффективности через формирование эффективных образцов поведения, соотнесенных с компетенциями, личностными качествами сотрудников, ведет к удовлетворению потребности в компетентности.

Таким образом, можно заключить, что применение модели трансформационного лидерства способствует удовлетворению базовых потребностей, обозначенных теорией самодетерминации, и эффективному развитию личности профессионала, выгодно отличаясь от традиционного авторитарного стиля управления, принятого в российской бизнес-среде [4].

Отдельные исследования посвящены именно применению теории самодетерминации для решения проблем, связанных с развитием карьерного пути специалиста. Так, Ф. Ге, К. Фернет и др. в своей работе [19] показали, каким образом воспринимаемый уровень автономии и компетентности влияет на принятие решения о конкретных карьерных шагах. Такие факторы, как поведение, внутренние установки родителей, коллег и друзей, могут либо поддерживать развитие автономии и чувства компетентности, либо подавлять их. И в зависимости от этого рассматриваемый сотрудник либо проявляет решительность при выборе и изменении карьерного пути, что способствует профессиональному развитию, либо является скорее статичным, пассивным по своему поведению, а это приводит к стагнации и последующему постепенному снижению работоспособности ввиду утраты интереса к профессиональной деятельности.

Еще одним важным фактором при анализе успешности карьерного развития является взаимоотношение сотрудников с родными, обстановка дома, в семье. В ряде работ [20; 21] были сделаны выводы о том, каким образом уровень самодетерминации влияет на взаимоотношения в семье. Выяснилось, что у сотрудников с низким уровнем самодетерминации гораздо

чаще возникают конфликты между семьей и работой, что является также одним из ключевых факторов эмоционального выгорания. Если система управленческих решений в организации не способствует развитию автономии, то это впоследствии приводит к повышению уровня стресса у сотрудника и ухудшению психологической обстановки внутри семьи. А это, в свою очередь, приводит к снижению эмоциональной устойчивости, коммуникативности, работоспособности в целом.

Подводя итоги обзора, можно сделать следующие выводы. Большое разнообразие и постоянный рост числа исследований, посвященных изучению трудовой мотивации в контексте теории самодетерминации, свидетельствует о высокой практической значимости применения данного подхода. В работе рассмотрен ряд факторов, которые оказывают наибольшее влияние на эффективность деятельности персонала в организации. Разумеется, нельзя не отметить, что большинство подобных исследований проведено за рубежом, и они еще нуждаются в дополнительной проверке на российской выборке. Однако, на наш взгляд, это лишь открывает новые перспективы в получении дополнительных данных, которые, несомненно, позволят обогащать и развивать теорию самодетерминации, а также делать практику менеджмента в организациях все более эффективной, направленной не только на достижение высоких результатов, но и на сохранение благополучия сотрудников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 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.
- Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Е. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации*. М.: Смысл, 2002. С. 103–122.
- Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // *Организационная психология*. 2013. Т. 3. № 1. С. 8–29.
- Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. № 4. С. 11–14.
- 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.
- Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. № 5. С. 9–13.
- 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.
- 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.
- Vansteenkiste M., Neyrinck B., Niemiec C., Soenens B., Witte F.L., Broeck A. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: a self-determination theory approach // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2007. Vol. 80. P. 251–277.
- Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation // *Journal of organizational Behavior*. 2005. Vol. 26. P. 331–362.
- Broeck D., Vansteenkiste M., Witte H., Lens W. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: the role of basic psychological need satisfaction // *Work & Stress*. 2008. Vol. 22. № 3. P. 277–294.
- Koestner R., Gingras I., Abutaa R., Hosier G.F., DiDio L., Gagne M. To Follow Expert advice when making a decision: an examination of reactive versus reflective autonomy // *Journal of Personality*. 1999. Vol. 65. № 5. P. 851–872.
- Gagne M., Koestner R., Zuckerman M. Facilitating acceptance of organizational change: the importance of self-determination // *Journal of Applied Social Psychology*. 2000. Vol. 30. № 9. P. 1843–1852.
- Gagne M., Forest J. The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: reconciling 35 years of debate // *Canadian Psychology*. 2008. Vol. 49. № 3. P. 225–232.
- 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 // *Journal of General Management*. 2009. Vol. 34. P. 75–91.
- Bono J.E. Self-determination at work: the motivational effects of transformational leaders. Information and Learning dissertation. Iowa: University of Iowa, 2001. 150 p.
- Guay F., Senecal C., Gauthier L., Fernet C. Predicting career indecision: a self-determination theory perspective // *Journal of Counseling Psychology*. 2003. Vol. 50. № 2. P. 165–177.
- Di Domenico S., Fournier M. Socioeconomic status, income inequality, and health complaints: a basic psychological needs perspective // *Social Indicators Research*. 2014. Vol. 119. P. 1679–1697.
- Senecal C., Vallerand R., Guay F., Antecedents and outcomes of work-family conflict: toward a motivational model // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2001. Vol. 27. № 2. P. 176–186.

REFERENCES

- Deci E.L. *The psychology of self-determination*. Toronto, Lexington Books Publ., 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, no. 11, pp. 227–268.
- Dergacheva O.E. Autonomy and self-determination in motivational psychology: the theory of E. Deci and R. Ryan. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii*. Moscow, Smysl Publ., 2002, pp. 103–122.

4. Osin E.N., Ivanova T.Yu., Gordeeva T.O. Autonomous and controlled professional motivation predict subjective well-being in Russian employees. *Organizatsionnaya psikhologiya*, 2013, vol. 3, no. 1, pp. 8–29.
5. Gordeeva T.O. Self-determination theory: the present and the future. Part 1: The problems of theory development. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2010, no. 4, pp. 11–14.
6. 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.
7. Gordeeva T.O. Self-determination theory: present and future. Part 2: Issues of a practical application of a theory. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2010, no. 5, pp. 9–13.
8. 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.
9. 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.
10. Vansteenkiste M., Neyrinck B., Niemiec C., Soenens B., Witte F.L., Broeck A. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: a self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2007, vol. 80, pp. 251–277.
11. Gagne M., Deci E.L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational Behavior*, 2005, vol. 26, pp. 331–362.
12. Broeck D., Vansteenkiste M., Witte H., Lens W. Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: the role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 2008, vol. 22, no. 3, pp. 277–294.
13. Koestner R., Gingras I., Abutaa R., Hosier G.F., DiDio L., Gagne M. To Follow Expert advice when making a decision: an examination of reactive versus reflective autonomy. *Journal of Personality*, 1999, vol. 65, no. 5, pp. 851–872.
14. Gagne M., Koestner R., Zuckerman M. Facilitating acceptance of organizational change: the importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 2000, vol. 30, no. 9, pp. 1843–1852.
15. Gagne M., Forest J. The study of compensation systems through the lens of self-determination theory: reconciling 35 years of debate. *Canadian Psychology*, 2008, vol. 49, no. 3, pp. 225–232.
16. 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.
17. Stone D., Deci E., Ryan R. Beyond talk: creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 2009, vol. 34, pp. 75–91.
18. Bono J.E. *Self-determination at work: the motivational effects of transformational leaders*. Information and Learning dissertation. Iowa, University of Iowa Publ., 2001. 150 p.
19. Guay F., Senecal C., Gauthier L., Fernet C. Predicting career indecision: a self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 2003, vol. 50, no. 2, 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. 1679–1697.
21. Senecal C., Vallerand R., Guay F., Antecedents and outcomes of work-family conflict: toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2001, vol. 27, no. 2, pp. 176–186.

SELF-DETERMINATION AS A PREDICTOR OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

© 2016

N.V. *Chyornyy*, postgraduate student of faculty of social sciences
National Research University “Higher School of Economics”, Moscow (Russia)

Keywords: self-determination; self-determination theory; internal motivation; self-adjustment; professionalism; professional development; activity efficiency.

Abstract: The purpose of the paper is to review the results of the research focused on the study of the personnel motivation through the context of the theory of self-determination of E. Deci and R. Ryan, which is currently one of the most conceptually developed and relevant motivational theories in psychology. While considering the works, the author analyzed the factors that can be considered as the key factors for effective professional activity: the subjective well-being, the ability to display initiative and self-fulfillment, the balance between the work and family self-efficacy. Meeting the basic needs for the competence, autonomy, and interrelations with other people considered as the key needs in the self-determination theory of E. Deci and R. Ryan is the important prerequisite for the optimum performance of an employee.

The author identified the individual types of professional motivation, and, based on the theory of causal orientations, considered the features of personnel management, which cause the development of a particular type of motivation. The development of internal autonomy and self-determination, which influence allows a person to recognize his or her own personal characteristics and to develop in harmony with them, gives the best results. It is caused by the fact, that the predominance of internal motivation gives the sense of initiative and the ability to influence the surrounding reality, to change the vector of own lives' orientation. Professional motivation developed in accordance with the self-determination theory is the important predictor of job satisfaction, subjective well-being, job involvement and organization's loyalty.

The paper gives the results of the studies whose aim was to develop the complex of recommendations for practical implementation of managerial measures aimed at the increasing of the employees' self-determination as the main predictor of high performance of work activities.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЭКСПЛИЦИТНОГО И ИМПЛИЦИТНОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАПОМИНАНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЕЙ

© 2016

Ю.Е. Шилов, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии*А.П. Крюкова*, аспирант кафедры общей психологии*С.Н. Бурмистров*, ассистент кафедры общей психологии*Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)*

Ключевые слова: имплицитное научение; выучивание последовательностей; взаимодействие осознаваемой и неосознаваемой информации.

Аннотация: Статья посвящена проблеме взаимодействия имплицитного и эксплицитного знания. Цель проведенного исследования состояла в том, чтобы экспериментально выявить влияние имплицитного знания на эффективность решения задач в различных условиях. Для проведения эксперимента использовалась техника «выучивание последовательностей». Процедура включала в себя обучающий и тестовый этапы. Испытуемым экспериментальных групп на обучающем этапе предъявляли матрицу размером 2×2, в секторах которой последовательно появлялись восемь кружков разных цветов. Последовательность как цветовых стимулов, так и секторов была задана экспериментатором и повторялась несколько раз. Испытуемым необходимо было запомнить последовательность чередования цветов. На тестовом этапе условия в разных экспериментальных группах отличались. Эти условия предусматривали варьирование заданий, связанных с усвоением как эксплицитно, так и имплицитно заданных правил. Таким образом, состояния независимой переменной в экспериментальном плане определялись изменением сочетания осознанно и неосознанно усвоенных правил построения последовательностей. Результаты показали, что количество циклов предъявления последовательности на обучающем этапе является значимым фактором, влияющим на продуктивность имплицитного запоминания. Другим существенным фактором, определившим полученный результат, явилось изменение характера задачи. Задание на обучающем этапе было связано с запоминанием последовательностей, тогда как решение тестового задания предполагало сенсомоторную реакцию. В свою очередь, испытуемые контрольной группы обучающий этап не проходили, поэтому для них не происходило смены задания. Возможно, именно это определило отличие результатов, показанных в контрольной группе, от всех экспериментальных групп, где время реакции вопреки априорным ожиданиям было значимо больше, чем в контрольной. Результаты исследования внесли важный вклад в понимание условий формирования имплицитного знания. Полученные результаты также могут быть полезны в дальнейшем при разработке экспериментов с применением техники «выучивание последовательностей».

ВВЕДЕНИЕ

Под имплицитным научением (ИН) понимают неосознаваемое или трудно вербализуемое знание, которое человек усвоил в процессе когнитивной деятельности, не связанной напрямую с усвоением этого знания. Несмотря на то, что при ИН информация не осознается, она существенно влияет на последующую познавательную активность. Чаще всего указывают, что ИН имеет место, когда происходит усвоение закономерностей, которые являются довольно сложными. В связи с этим методы исследования ИН построены по такому принципу, чтобы стимульный материал был структурирован в соответствии с неочевидным для испытуемого правилом. Наиболее известными методами в области ИН являются научение искусственным грамматикам, решение комплексных задач и выучивание последовательностей [1–7].

Технику «выучивание последовательностей» в 1987 году предложили М. Ниссен и П. Буллемер [8; 9]. Данная экспериментальная парадигма базируется на допущении, что при решении целевой задачи, требующей контроля сознания, испытуемый способен имплицитно усваивать закономерность в порядке чередования стимулов, то есть неосознанно заучивать последовательность. Чтобы убедиться в том, что знание получено имплицитным путем, в экспериментальных процедурах используют разные методы измерения осознанности [10; 11]. Одним из таких методов является, например, тест генерации: испытуемые после выучивания после-

довательности на обучающем этапе должны сами задать порядок следования стимулов. Модификацией этого метода является «тест свободной генерации», в котором испытуемые должны точно воспроизвести последовательность стимулов обучающего этапа [12; 13]. А. Клирманс с коллегами предложили дополнение к «тесту свободной генерации». Они применили «процедуру диссоциации процессов» Л. Джакоби [14], которая позволяет проверить, возможен ли осознанный контроль приобретенного знания. Сначала испытуемые выполняют прежнюю «свободную генерацию», названную «включением», так как испытуемым нужно включить учебную последовательность в создаваемую ими. Затем вводится новый этап – «исключение»: испытуемые должны составить последовательность, отличную от учебной. Согласно представлениям авторов, «исключение» лучше отражает факт ИН, потому что эксплицитное знание можно контролировать, то есть не использовать при генерации, тогда как имплицитное контролю почти не поддается. А. Клирманс полагает, что повторение последовательности при «свободной генерации» – не демонстрация осознанного знания, а проявление имплицитного [5].

С помощью техники «выучивание последовательностей» исследовалась эффективность ИН в зависимости от разных факторов, например от структуры последовательности [15–17], наличия irrelevantного эксплицитного знания [18–20] и др. Вместе с тем по сей день

остается открытым вопрос о том, как взаимодействуют в процессе ИН осознаваемый и неосознаваемый виды информации и какие когнитивные эффекты это взаимодействие вызывает.

В проведенном и описанном ниже исследовании ставилась цель – выявить влияние имплицитного знания на эффективность решения задач в различных условиях. Эти условия предусматривали варьирование заданий, связанных с усвоением как эксплицитно, так и имплицитно заданных правил. Таким образом, состоянием независимой переменной в экспериментальном плане определялись изменением сочетания осознанно и неосознанно усвоенных правил построения последовательностей.

Перед проведением процедуры были выдвинуты следующие гипотезы:

1. При усвоении эксплицитного правила человек способен одновременно усваивать имплицитно заданное правило (о чем можно судить по времени реакции на тестовом этапе).

2. Эффекты переноса и интерференции в имплицитном научении возникают как следствие соотношения осознаваемого и неосознанно усвоенного правил построения последовательностей.

МЕТОД И ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

В эксперименте приняло участие 75 добровольцев (57 женщин и 18 мужчин). Возраст испытуемых варьировался от 20 до 25 лет. Вся выборка была дифференцирована случайным образом на четыре экспериментальных (ЭГ) и одну контрольную (КГ) группы (ЭГ1 – 16 испытуемых, ЭГ2 – 16 испытуемых, ЭГ3 – 13 испытуемых, ЭГ4 – 15 испытуемых и КГ – 15 испытуемых).

Для проведения процедуры эксперимента была разработана специальная компьютерная программа, позволяющая предъявлять хроматические стимулы в необходимой последовательности и фиксировать время реакции на тестовом этапе.

Процедура включала в себя два этапа – обучающий и тестовый. На обучающем этапе всем испытуемым, которые позже вошли в состав экспериментальных групп, на экране монитора демонстрировалась матрица размером 2×2 (рис. 1), в которой последовательно в разных ее секторах предъявлялись кружки, окрашенные в следующие цвета: красный, желтый, голубой, серый, коричневый, зеленый, черный, синий.

| | |
|---|---|
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |

Рис. 1. Образец матрицы для предъявления стимулов

Время предъявления каждого стимула – 2 с. Межстимульный интервал – 0,5 с. Последовательность как цветовых стимулов, так и секторов была заранее задана

экспериментатором и являлась инвариантной во всех экспериментальных группах. Например, сначала появлялся кружок зеленого цвета в левом нижнем секторе, затем кружок желтого цвета в правом верхнем секторе и т. д. В обучающей серии стимульный цикл (последовательность цветных кружков) и, соответственно, последовательность пространственной локализации повторялись 4 раза. Циклы были разделены паузой, интервалом в 3 с, с тем, чтобы испытуемый мог осознанно вычленить законченную последовательность кружков. Задачей испытуемых было запоминать последовательность чередования цвета кружков независимо от того, в каких секторах экрана они появляются.

На тестовом этапе участники, прошедшие обучающий этап, были разделены на 4 экспериментальные группы. Испытуемые всех групп, включая контрольную (которая не проходила обучающий этап), получили следующую инструкцию: «Вам следует как можно быстрее реагировать нажатием на клавишу «пробел» только на кружки, окрашенные в зеленый, синий и желтый цвета, независимо от того, в каком из четырех секторов они будут появляться. На кружки, окрашенные в другие цвета, реагировать не нужно». Правила, по которым чередовались цвета и пространственная локализация кружков, на тестовом этапе процедуры различались для разных групп испытуемых:

ЭГ1. Последовательность чередования секторов была изменена по сравнению с обучающим этапом, в то время как последовательность чередования цветов оставалась прежней.

ЭГ2. На тестовом этапе процедуры была изменена как последовательность чередования цветов, так и последовательность смены секторов.

ЭГ3. Была изменена последовательность чередования цветов, а последовательность смены секторов оставалась прежней (как на обучающем этапе).

ЭГ4. Сохранялась как последовательность чередования цветов, так и последовательность смены секторов.

Эмпирическими индикаторами являлись время реакции, которое фиксировалось в течение 2 с после появления стимула, и количество ошибок. Ошибкой считалось нажатие клавиши «пробел» в ответ на предъявление нецелевых стимулов (кружков, окрашенных в любые цвета кроме желтого, синего и зеленого) и пропуск целевых стимулов.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Обработка результатов проводилась в несколько этапов. На первом этапе из всех реакций испытуемых были исключены ошибочные. Затем были исключены выбросы с экстремально большими значениями времени реакции. Для этого были рассчитаны значения среднего и стандартного отклонения для всех данных. Значения времени реакции, превышающие общее среднее на три стандартных отклонения, были исключены из дальнейшего анализа. Подобных случаев оказалось менее 1%. На втором этапе выявлялась достоверность различия в результатах по группам. Для этого проводилось сравнение по каждой паре экспериментальных групп, а также сравнение результатов контрольной и экспериментальных групп.

Были построены описательные статистики для каждой из сравниваемых групп (см. табл. 1 и рис. 2).

Таблица 1. Описательные статистики

| Группа | Среднее отклонение | Стандартное отклонение | Количество случаев |
|--------|--------------------|------------------------|--------------------|
| ЭГ1 | 640,8913 | 206,2507 | 184 |
| ЭГ2 | 643,2567 | 175,5819 | 187 |
| ЭГ3 | 660,0649 | 159,7700 | 154 |
| ЭГ4 | 637,1529 | 222,9161 | 170 |
| КГ | 583,3200 | 217,5812 | 175 |

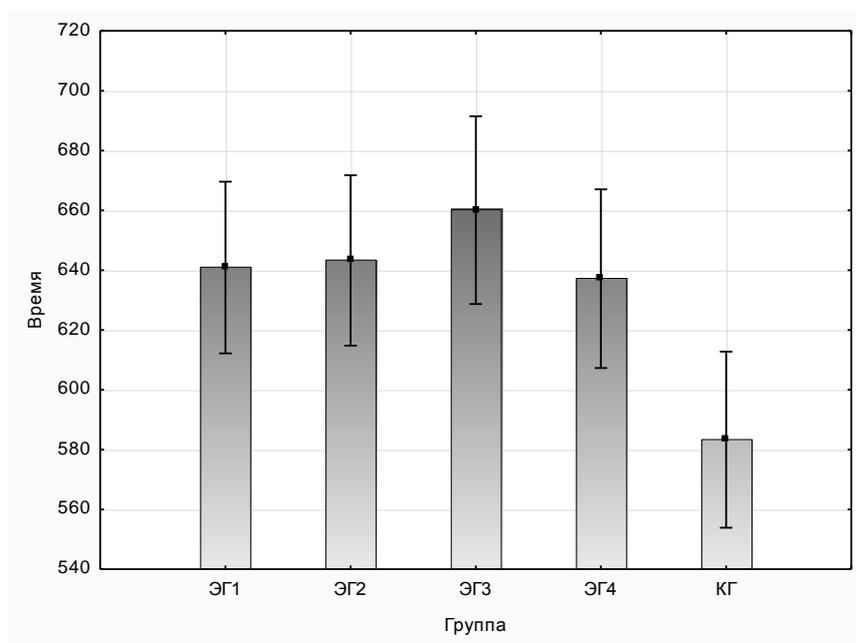


Рис. 2. Средние значения времени реакции в сравниваемых группах

Распределение времени реакции в каждой группе, как и в целом по выборке, даже после исключения выбросов является ненормальным и имеет выраженную левостороннюю асимметрию, поэтому для проведения дисперсионного анализа была проведена нелинейная нормализация.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа показали, что статистически значимыми являются отличия контрольной группы от всех остальных, а также существует значимое отличие третьей и четвертой экспериментальных групп (см. табл. 2, табл. 3).

Отличие между ЭГ3 и ЭГ4 заключается в том, что в ЭГ3 на обучающем и тестовом этапах эксплицитное правило было разным, в то время как в ЭГ4 оно было одинаковым (при этом имплицитное правило в обеих группах при переходе от обучающего к тестовому этапу не менялось). Экспериментальный дизайн исследования позволяет, исключив контрольную группу, представить его как полное двухфакторное исследование, в котором независимыми факторами являются

смена эксплицитного и имплицитного правил (см. табл. 4).

Результаты двухфакторного анализа показывают, что различия между группами, обнаруженные в однофакторном анализе, связаны не с особенностью конкретных групп, а с независимым влиянием фактора изменения эксплицитного правила. Результаты анализа представлены в табл. 5.

График средних значений для логарифмов времени (рис. 3) показывает, в чем именно состоит данное влияние: при смене эксплицитного правила, то есть при переходе от обучающей серии к тестовой, время реакции испытуемых значимо увеличивается. При этом, как следует из результатов, изменение имплицитного правила не оказывает значимого влияния на время реакции.

Таким образом, проведенная процедура не подтвердила ранее выдвинутых гипотез. По всей видимости, полученный результат объясняется тем, что в созданных экспериментальных условиях определяющую данный результат роль сыграли два ключевых фактора.

Таблица 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа

| Источники дисперсии | SS | df | MS | F | p |
|---------------------|--------|-----|-------|-----|---------|
| Межгрупповые | 0,485 | 4 | 0,121 | 6,0 | 0,00009 |
| Внутригрупповые | 17,571 | 865 | 0,020 | | |

Таблица 3. Попарное сравнение групп (t-критерий Фишера)

| | | | | | |
|-----|-------|--------|----------|-------|-----------|
| | ЭГ1 | ЭГ2 | ЭГ3 | ЭГ4 | КГ |
| ЭГ1 | | 0,5310 | 0,145000 | 0,540 | 0,0010000 |
| ЭГ2 | 0,531 | | 0,387000 | 0,219 | 0,0001000 |
| ЭГ3 | 0,145 | 0,3870 | | 0,044 | 0,0000090 |
| ЭГ4 | 0,540 | 0,2190 | 0,044000 | | 0,0120000 |
| КГ | 0,002 | 0,0001 | 0,000009 | 0,012 | |

Таблица 4. Схема двухфакторного дизайна

| Независимые факторы | | Имплицитное правило | |
|----------------------|-------------|---------------------|----------|
| | | Не менялось | Менялось |
| Эксплицитное правило | Не менялось | ЭГ4 | ЭГ1 |
| | Менялось | ЭГ3 | ЭГ2 |

Таблица 5. Результаты двухфакторного анализа

| Источники дисперсии | SS | df | MS | F | p |
|---------------------------------|--------|-----|-------|-----|----------|
| Изменение эксплицитного правила | 0,074 | 1 | 0,074 | 4,0 | 0,046869 |
| Изменение имплицитного правила | 0,001 | 1 | 0,001 | 0,0 | 0,842377 |
| Взаимодействие факторов | 0,022 | 1 | 0,022 | 1,2 | 0,273685 |
| Внутригрупповая (остаток) | 12,824 | 691 | 0,019 | | |

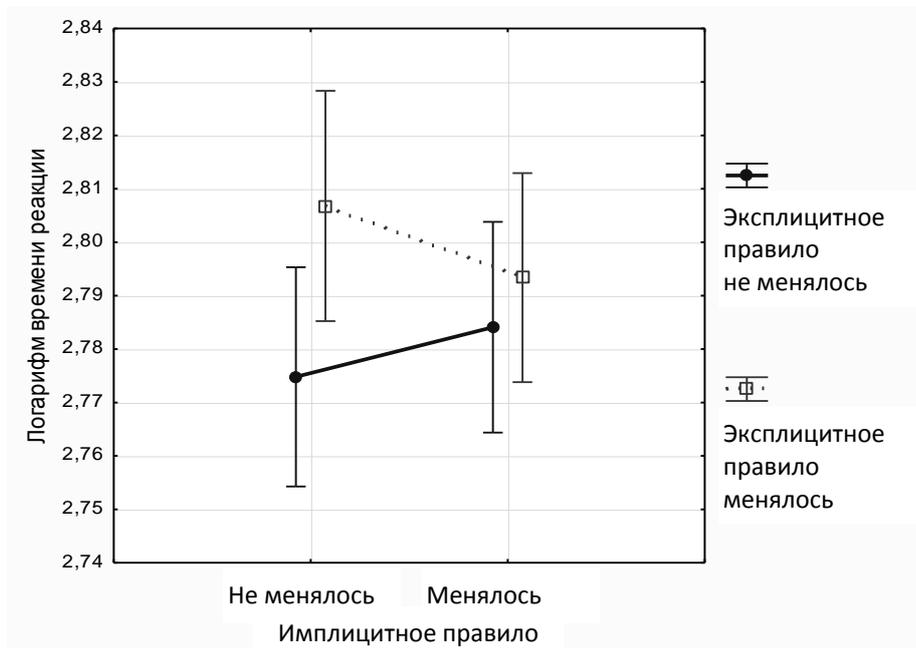


Рис. 3. График средних значений для логарифмов времени

Во-первых, количество циклов предъявления последовательности на обучающем этапе. Вполне вероятно, что за четыре повторения последовательности стимулов на этапе обучения имплицитное знание не успевает сформироваться, и для того чтобы искомая последовательность была неосознанно усвоена, требуется гораздо

большее количество повторений. Следует заметить, что данный вопрос имеет не просто методическое значение. По сути, речь идет о том, как часто в опыте восприятия должна встречаться определенная информационная структура – последовательность стимулов может рассматриваться в качестве такой простейшей структуры –

для того, чтобы она была имплицитно усвоена и запомнена. Хотя техника «выучивание последовательностей» – достаточно трудоемкий экспериментальный метод, посредством варьирования количества циклов предъявления последовательности он позволяет определить условия, необходимые для формирования имплицитных паттернов знания. Кроме этого, можно предположить существование индивидуальных отличий, которые характеризуют способность субъекта усваивать имплицитное знание. Проверка этого предположения может стать предметом отдельного исследования.

Вторым фактором, повлиявшим на полученный результат, вероятно, явилась смена характера задачи. Задание на обучающем этапе было на запоминание последовательностей, тогда как тестовое задание предполагало сенсомоторную реакцию. В свою очередь, испытуемые контрольной группы обучающий этап не проходили, поэтому для них не происходило смены задания. Возможно, именно это обуславливает отличие результатов, показанных в контрольной группе, от всех экспериментальных групп.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 16-06-00110).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Иванчей И.И. Теории имплицитного научения: противоречивые подходы к одному феномену или непротиворечивые описания разных? // Российский журнал когнитивной науки. 2014. Т. 1. С. 4–30.
- Крюкова А.П. Имплицитное научение: история изучения, методы, экспериментальные эффекты // Психологические исследования: сборник научных трудов. Вып. 12. Самара: Самарский университет, 2015. С. 17–25.
- Морошкина Н.В., Иванчей И.И. Имплицитное научение: исследование соотношения осознаваемых и неосознаваемых процессов в когнитивной психологии // Методология и история психологии. 2012. Т. 6. № 4. С. 109–131.
- Cleeremans A. Conscious and unconscious processes in cognition // In International encyclopedia of the social and behavioral sciences. 2001. Vol. 4. P. 2584–2589.
- Destrebecqz A., Cleeremans A. Can sequence learning be implicit? New evidence with the process dissociation procedure // Psychonomic Bulletin & Review. 2001. № 8. P. 343–350.
- Dienes Z., Berry D. Implicit learning: below the subjective threshold // Psychonomic bulletin & review. 1997. № 4. P. 3–23.
- Reber A.S. Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious. New York: Oxford University Press, 1993. 189 p.
- Nissen M.J., Bullemer P. Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures // Cognitive psychology. 1987. Vol. 19. № 1. P. 1–32.
- Willingham D.B., Nissen M.J., Bullemer P. On the development of procedural and declarative knowledge // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1989. Vol. 15. P. 1047–1060.
- Clegg B.A., DiGirolamo G.J., Keele S.W. Sequence Learning // Trends in Cognitive Sciences. 1998. Vol. 2. № 8. P. 275–281.

- Shanks D.R., Johnstone T. Evaluating the relationship between explicit and implicit knowledge in a sequential reaction time task // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1999. Vol. 25. № 6. P. 1435–1451.
- Perruchet P., Amorim M.-A. Conscious knowledge and changes in performance in sequence learning: evidence against dissociation // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1992. Vol. 18. № 4. P. 785–800.
- Perruchet P., Bigand E., Benoit-Gonin F. The emergence of explicit knowledge during the early phase of learning in sequential reaction time tasks // Psychol Res. 1997. Vol. 60. P. 4–13.
- Jacoby L.L. A process dissociation framework: separating automatic from intentional use of memory // Journal of Memory and Language. 1991. Vol. 30. P. 513–541.
- Cohen A., Ivry R.I., Keele S.W. Attention and structure in sequence learning // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1990. Vol. 16. № 1. P. 17–30.
- Curran T., Keele S.W. Attentional and nonattentional forms of sequence learning // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1993. Vol. 19. № 1. P. 189–202.
- Wingham D.B., Andrew R., Greenberg R., Thomas C. Response-to-stimulus interval does not affect implicit motor sequence learning, but does affect performance // Memory & Cognition. 1997. Vol. 25. № 4. P. 534–542.
- Gou X., Jiang S., Wang H., Zhu L., Tang J., Dienes Z., Yang Z. Unconsciously learning task-irrelevant perceptual sequences // Consciousness and Cognition. 2013. Vol. 22. P. 203–211.
- Huang H.-X., Zhang J.-X., Liu D.-Z., Li Y.-L., Wang P. Implicit sequence learning of background and goal information under double dimensions // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 2989–2993.
- Fu Q., Fu X., Dienes Z. Implicit sequence learning and conscious awareness // Consciousness and cognition. 2008. Vol. 17. P. 185–202.

REFERENCES

- Ivanchev I.I. Theories of implicit learning: contradictory approaches to one phenomenon or noncontradictory descriptions of different ones? *Rossiyskiy zhurnal kognitivnoy nauki*, 2014, vol. 1, pp. 4–30.
- Kryukova A.P. Implicit learning: history of studies, methods, experimental effects. *Psikhologicheskie issledovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Samara, Samarskiy universitet Publ., 2015. Vyp. 12, pp. 17–25.
- Moroshkina N.V., Ivanchev I.I. Implicit learning: the research of interrelations of conscious and unconscious processes in cognitive psychology. *Metodologiya i istoriya psikhologii*, 2012, vol. 6, no. 4, pp. 109–131.
- Cleeremans A. Conscious and unconscious processes in cognition. *In International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 2001, vol. 4, pp. 2584–2589.
- Destrebecqz A., Cleeremans A. Can sequence learning be implicit? New evidence with the process dissociation procedure. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2001, no. 8, pp. 343–350.

6. Dienes Z., Berry D. Implicit learning: below the subjective threshold. *Psychonomic bulletin & review*, 1997, no. 4, pp. 3–23.
7. Reber A.S. *Implicit learning and tacit knowledge: an essay on the cognitive unconscious*. New York, Oxford University Press Publ., 1993. 189 p.
8. Nissen M.J., Bullemer P. Attentional requirements of learning: Evidence from performance measures. *Cognitive psychology*, 1987, vol. 19, no. 1, pp. 1–32.
9. Willingham D.B., Nissen M.J., Bullemer P. On the development of procedural and declarative knowledge. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1989, vol. 15, pp. 1047–1060.
10. Clegg B.A., DiGirolamo G.J., Keele S.W. Sequence Learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 1998, vol. 2, no. 8, pp. 275–281.
11. Shanks D.R., Johnstone T. Evaluating the relationship between explicit and implicit knowledge in a sequential reaction time task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1999, vol. 25, no. 6, pp. 1435–1451.
12. Perruchet P., Amorim M.-A. Conscious knowledge and changes in performance in sequence learning: evidence against dissociation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1992, vol. 18, no. 4, pp. 785–800.
13. Perruchet P., Bigand E., Benoit-Gonin F. The emergence of explicit knowledge during the early phase of learning in sequential reaction time tasks. *Psychol Res*, 1997, vol. 60, pp. 4–13.
14. Jacoby L.L. A process dissociation framework: separating automatic from intentional use of memory. *Journal of Memory and Language*, 1991, vol. 30, pp. 513–541.
15. Cohen A., Ivry R.I., Keele S.W. Attention and structure in sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1990, vol. 16, no. 1, pp. 17–30.
16. Curran T., Keele S.W. Attentional and nonattentional forms of sequence learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1993, vol. 19, no. 1, pp. 189–202.
17. Willingham D.B., Andrew R., Greenberg R., Thomas C. Response-to-stimulus interval does not affect implicit motor sequence learning, but does affect performance. *Memory & Cognition*, 1997, vol. 25, no. 4, pp. 534–542.
18. Gou X., Jiang S., Wang H., Zhu L., Tang J., Dienes Z., Yang Z. Unconsciously learning task-irrelevant perceptual sequences. *Consciousness and Cognition*, 2013, vol. 22, pp. 203–211.
19. Huang H.-X., Zhang J.-X., Liu D.-Z., Li Y.-L., Wang P. Implicit sequence learning of background and goal information under double dimensions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 2989–2993.
20. Fu Q., Fu X., Dienes Z. Implicit sequence learning and conscious awareness. *Consciousness and cognition*, 2008, vol. 17, pp. 185–202.

THE INTERACTION OF EXPLICIT AND IMPLICIT KNOWLEDGE IN THE PROCESS OF SEQUENCES LEARNING

© 2016

Yu.E. Shilov, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of general psychology
A.P. Kryukova, postgraduate student of Chair of general psychology
S.N. Burmistrov, assistant of Chair of general psychology
Samara University, Samara (Russia)

Keywords: implicit learning; sequences learning; interaction of conscious and unconscious information.

Annotation: The paper covers the issue of the interaction of explicit and implicit knowledge. The goal of the research is to discover experimentally the influence of implicit knowledge on the effectiveness of tasks decision in various conditions. To conduct the experiment, the technique of “sequences learning” was used. The procedure included the training and testing phases. During the training phase, the authors gave the participants of the experimental groups the 2×2 matrix. The sequence of both color stimuli and color sectors was specified by the experimenter and was repeated several times. The participants should remember the sequence of colors interchange. Within the testing phase, the conditions in various experimental groups differed. These conditions specified the variation of tasks related to the acquisition of rules set both explicitly and implicitly. Thus, the states of the independent variable in the experimental design were specified by the variation of the combination of sequences creation rules learned consciously and unconsciously. The results showed that the quantity of cycles of sequence presentation during the training phase is the significant factor influencing the effectiveness of implicit memorization. The other significant factor determining the result obtained is the task change. The task of the training phase was related to the sequences memorization, while the decision of test task supposed the sensorimotor reaction. As for the control group participants, they did not undergo the training phase; therefore, they did not have any task change. Probably, this factor provided the distinction of the results in control group from the results in all experimental groups, where, contrary to the aprioristic expectations, the reaction time was more, than in the control group. The results of the research made the substantial contribution to the understanding of conditions of the implicit knowledge formation. Moreover, the results obtained can be useful for further development of the experiments with the application of “sequences learning” technique.

НАШИ АВТОРЫ

Азизова Литта Равильевна, магистрант.

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

Тел.: (8482) 53-92-47

E-mail: litta@myowl.ru

Афлятунова Нина Александровна, ассистент кафедры прикладной психологии и девиантологии.

Адрес: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 450000, Россия, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3 а.

Тел.: 8 917 421-46-54

E-mail: AflyatunovaNA@yandex.ru

Бергис Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

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

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Буланова Ирина Николаевна, ассистент кафедры «Высшая математика и прикладная информатика».

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

Тел.: 8 917 812-84-05

E-mail: i-bulanova@bk.ru

Бурмистров Сергей Николаевич, ассистент кафедры общей психологии.

Адрес: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Тел.: (846) 337-99-80

E-mail: burm33@mail.ru

Быстрова Татьяна Владимировна, научный сотрудник организационно-научного отдела.

Адрес: Вологодский институт права и экономики ФСИН России, 160002, Россия, г. Вологда, ул. Щетинина, 2.

Тел.: 8 911 049-72-54

E-mail: tanya.bystrova2012@mail.ru

Гриненко Дарья Николаевна, педагог-психолог.

Адрес: Кемеровский областной колледж культуры и искусств, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Карболитовская, 11.

Тел.: 8 904 576-37-96

E-mail: daria_grinenko@mail.ru

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Теоретическая и прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16 В.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltsu.ru

Крюкова Алена Павловна, аспирант кафедры общей психологии.

Адрес: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Тел.: (846) 337-99-80

E-mail: kryukova.1991@bk.ru

Курунов Виктор Валерьевич, кандидат психологических наук, декан факультета психологии, доцент кафедры прикладной психологии и девиантологии.

Адрес: Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы, 450000, Россия, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Октябрьской Революции, 3 а.

Тел.: 8 917 404-56-61

E-mail: KurunovVV@yandex.ru

Першин Кирилл Романович, аспирант кафедры «Адаптивная физическая культура и спортивная медицина».

Адрес: Московская государственная академия физической культуры, 140032, Россия, Московская область, п. Малаховка, ул. Шоссейная, 33.

Тел.: 8 926 278-90-01

E-mail: kirillpershin@mail.ru

Покрина Оксана Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Адаптивная физическая культура и спортивная медицина».

Адрес: Московская государственная академия физической культуры, 140032, Россия, Московская область, п. Малаховка, ул. Шоссейная, 33.

Тел.: 8 919 766-58-57

E-mail: kirillpershin@mail.ru

Раскалинос Валерия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная педагогика и психология».

Адрес: Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского, 297408, Россия, Республика Крым, г. Евпатория, ул. Просмушкиных, 6.

Тел.: +7 978 719-08-00

E-mail: raskalinos-2014@yandex.ru

Рябинова Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Высшая математика и прикладная информатика».

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

Тел.: 8 927 263-51-90

E-mail: eryabinova@mail.ru

Чеврениди Анастасия Андреевна, аспирант.

Адрес: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 109316, Россия, г. Москва, Волгоградский пр-т, 46 б.

Тел.: 8 925 466-13-77

E-mail: chewrenidi2011@yandex.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

Шилов Юрий Егорович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии.

Адрес: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443086, Россия, г. Самара, Московское шоссе, 34.

Тел.: (846) 337-99-80

E-mail: sheloves@samsu.ru

OUR AUTHORS

Aflyatunova Nina Aleksandrovna, assistant of Chair of applied psychology and deviance study.

Address: Bashkir M. Akmulla State Pedagogical University, 450000, Russia, the Republic of Bashkortostan, Ufa, October Revolution Street, 3 a.

Tel.: 8 917 421-46-54

E-mail: AflyatunovaNA@yandex.ru

Azizova Litta Ravilievna, graduate student.

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

Tel.: (8482) 53-92-47

E-mail: litta@myowl.ru

Bergis Tatiana Anatolievna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

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

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: t-bergis@mail.ru

Bulanova Irina Nikolaevna, assistant of Chair “Higher Mathematics and Applied Informatics”.

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

Tel.: 8 917 812-84-05

E-mail: i-bulanova@bk.ru

Burmistrov Sergey Nikolaevich, assistant of Chair of general psychology.

Address: Samara S.P. Korolev National Research University, 443086, Russia, Samara, Moskovskoye shosse, 34.

Tel.: (846) 337-99-80

E-mail: burm33@mail.ru

Bystrova Tatiana Vladimirovna, researcher of the Scientific-Organizational Department.

Address: Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Service of Execution of Punishment, 160002, Russia, Vologda, Shchetinin Street, 2.

Tel.: 8 911 049-72-54

E-mail: tanya.bystrova2012@mail.ru

Chevrenidi Anastasia Andreevna, postgraduate student.

Address: National Research University “Higher School of Economics”, 109316, Russia, Moscow, Volgogradsky Prospect, 46 b.

Tel.: 8 925 466-13-77

E-mail: chewrenidi2011@yandex.ru

Chyornyy Nikita Vitalievich, postgraduate student of faculty of social sciences.

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

Grinenko Darya Nikolaevna, educational psychologist.

Address: Kemerovo Regional College of Culture and Arts, 650000, Russia, Kemerovo, Karbolitovskaya Street, 11.

Tel.: 8 904 576-37-96

E-mail: daria_grinenko@mail.ru

Kostakova Irina Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Theoretical and applied psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 16 V.

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltu.ru

Kryukova Alena Pavlovna, postgraduate student of Chair of general psychology.

Address: Samara S.P. Korolev National Research University, 443086, Russia, Samara, Moskovskoye shosse, 34.

Tel.: (846) 337-99-80

E-mail: kryukova.1991@bk.ru

Kurunov Viktor Valerievich, PhD (Psychology), Dean of Psychology Faculty, assistant professor of Chair of applied psychology and deviance study.

Address: Bashkir M. Akmulla State Pedagogical University, 450000, Russia, the Republic of Bashkortostan, Ufa, October Revolution Street, 3 a.

Tel.: 8 917 404-56-61

E-mail: KurunovVV@yandex.ru

Pershin Kirill Romanovich, postgraduate student of Chair “Adapted physical education and sports medicine”.

Address: Moscow State Academy of Physical Education, 140032, Russia, Moscow region, Malakhovka, Shosseinaya Street, 33.

Tel.: 8 926 278-90-01

E-mail: kirillpershin@mail.ru

Pokrina Oksana Viktorovna, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair “Adapted physical education and sports medicine”.

Address: Moscow State Academy of Physical Education, 140032, Russia, Moscow region, Malakhovka, Shosseinaya Street, 33.

Tel.: 8 919 766-58-57

E-mail: kirillpershin@mail.ru

Raskalinos Valeriya Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Social pedagogy and psychology”.

Address: Yevpatoriya Institute of Social Sciences (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 297408, Russia, Republic of Crimea, Yevpatoriya, Prosmushkiny Street, 6.

Tel.: +7 978 719-08-00

E-mail: raskalinos-2014@yandex.ru

Ryabinova Elena Nikolaevna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Chair “Higher Mathematics and Applied Informatics”.

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

Tel.: 8 927 263-51-90

E-mail: eryabinova@mail.ru

Shilov Yuriy Egorovich, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of general psychology.

Address: Samara S.P. Korolev National Research University, 443086, Russia, Samara, Moskovskoye shosse, 34.

Tel.: (846) 337-99-80

E-mail: sheloves@samsu.ru