

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**

**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
SOCIETY**

**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ** том 12 № 3



**RUSSIAN
PSYCHOLOGICAL
JOURNAL** Vol 12 # 3

Москва



2015



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

Акопов Г.В.

Аллахвердов В.М.

Забродин Ю.М.

Караяни А.Г.

Карпов А.В.

Малофеев Н.Н.

Марьин М.И.

Нечаев Н.Н.

Рубцов В.В.

Реан А.А.

Рыбников В.Ю.

Черноризов А.М.

Шкуратов В.А.

Редакционная коллегия

Абакумова И.В.

Асмолов А.Г.

Бабенко В.В.

Базаров Т.Ю.

Безруких М.М.

Богоявленская Д.Б.

Воробьева Е.В.

Деркач А.А.

Донцов А.А.

Дубровина И.В.

Журавлев А.Л.

Егорова М.С.

Ермаков П.Н. (заместитель главного редактора)

Лабунская В.А.

Леонова А.Б.

Сергиенко Е.А.

Тхостов А.Ш.

Цветкова Л.А.

Берберян А.С. (Армения)

Киттлер У. (Германия)

Мендждицкая Ю. (Германия)

Величковский Б.М. (Германия)

Кроник А.А. (США)

Белянин В.П. (Канада)

Бороховский Е. (Канада)

Стошич Л. (Сербия)

Ответственный секретарь – Обухова Ю.В.

Редактор английской части – Колесина К.Ю.

Выпускающий редактор – Буняева М.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

пр. Нагибина, 13, ком. 518,

г. Ростов-на-Дону, 344038

Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05

E-mail: rpj@bk.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,

г. Москва, 129366

Тел./ факс (495) 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

Перепечатка материалов возможна
только по согласованию с Редакцией.



Russian Psychological Journal

Founder – Russian Psychological Society

Editor in Chief – Zinchenko Ju.P.

Editorial Committee

Akopov G.V.

Allahverdiv V.M.

Zabrodin Ju.M.

Karainy A.G.

Karpov A.V.

Malopheyev M.N.

Marin M.I.

Nechaev N.N.

Rubtsov V.V.

Rean A.A.

Ribnikov V. Ju.

Chernorizov A.M.

Shkuratov V.A.

Editorial Board

Abakumova I.V.

Asmolov A.G.

Babenko V.V.

Basarov T.Ju.

Bezrukikh M.M.

Bogoyavlenskaya D.B.

Vorobiova E.V.

Derkach A.A.

Dontsov A.I.

Dubrovina I.V.

Zhuravlev A.L.

Egorova M.S.

Yermakov P.N. (deputy Editor)

Labunskaya V.A.

Leonova A.B.

Sergiyenko E.A.

Tkhostov A.Sh.

Tsvetkova L.A.

Berberian A.S. (Armenia)

Kittler U. (Germany)

Menjeritskaya Ju. (Germany)

Velichkovsky B.M. (Germany)

Kronik A.A. (USA)

Belianin V.P. (Canada)

Borokhovski E. (Canada)

Stosic L. (Serbia)

Executive Secretary – Ju.V. Obukhova

English Editor – K.Ju. Kolesina

Managing Editor – M.V. Bunjaeva

Page settings – A.P. Tchekha

Address of the Publisher:

Nagibin Av., 13, of. 243,

Rostov-on-Don, Russia, 344038

Tel. (863) 243–15-17; fax 243–08-05

E-mail: rpj@bk.ru

Founder Address:

Yaroslavskaya str., 13,

Moscow, Russia, 129366

Tel./fax (495) 283–55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

No part of this publication may be reproduced without the prior permission of the copyright owner

ISSN 1812–1853. Subscription catalogue of Russian Press Agency «Newspapers, Journals»

Subscription code 46723



СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Мушастая Н. В., Данченко И. В.

Программа социализации слабослышащих младших школьников
в общество здоровых сверстников 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бакаева И. А., Ванжа Л. Н.

Исследование личностного профиля педагога дистанционного образования... 16

Зеликсон Д. И.

Влияние позитивных психологических интервенций на субъективное
благополучие подростков 33

Каменева И. Ю.

Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации
в образовательном процессе 40

Колесина К. Ю., Годованая О. Н.

Формирование языковой компетентности студентов
в процессе гуманитарной подготовки 50

Лукьяненко М. А., Ванжа Л. Н.

Технологические закономерности процесса обучения
в контексте теории смысла и смыслообразования 60

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Печёв Н. Н.

Развитие и обучение в контексте условий обучения
по учебной статье «развивающие» 76

Нозикова Н. В.

Доминирующие ценности семейной целенаправленности 89

Щербина С. М.

Историческая трансформация образа приемной матери
и его зависимость от социума 104

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Воробьева Е. В., Шульгина И. П., Ермаков П. Н.

Влияние ретроспективной оценки материнского стиля воспитания,
реализуемого в детстве, на проявления алекситимии и эмпатии
у молодежи с полинаркоманией 114

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гультяева В. В.

Психологические характеристики предельных смыслов в ситуации
изучения особенности саморегуляции сотрудников аппарата суда 134

Целиковский С. Б., Гультяева В. В.

Стилевые характеристики индивидуальности и профессиональная
компетентность судьи 142

РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 149

НАШИ АВТОРЫ 188

СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ 196

ПРИМЕЧАНИЕ 198

Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018



CONTENTS

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY**Mushastaja N. V., Danchenko I. V.**Program of Socialization of the Younger Pupils with Broken Hearing in
Healthy Peers Society. 6**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY****Bakaeva I. A., Vanzha L. N.**

The Study of Personality Profile of Distance Education Teacher 16

Zelikson D. I.

Influence of Positive Psychological Interventions on Adolescents' Well-Being 33

Kameneva I. Iu.

Psycho-Pedagogical Characteristics of a Dialog Situation in the Educational Process .. 40

Kolesina K. Iu., Godovanaya O. N.The Development of Students' Linguistic Competence in the Course
of Education in the Humanities 50**Luk'yanenko M. A., Vanzha L. N.**The Technological Regularity of the Learning Process in the Context
of the Sense and Sense-Meaning Theory 60**DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY****Nechayev N. N.**Development and Teaching: Under what Conditions Teaching
May Become "Developmental" 70**Nozikova N. V.**

Dominant Values of Family Purposefulness 89

Shcherbina S. M.The Historical Transformation of the Foster Mother's Image
and its Dependence on the Society 104**PSYCHOPHYSIOLOGY, MEDICAL PSYCHOLOGY****Vorobyeva E. V., Shulgina I. P., Ermakov P. N.**The Influence of Retrospective Estimates of Maternal Parenting Style
in Childhood on the Manifestations of Alexithymia and Empathy
at Young People with Polydrug. 114**JURIDICAL PSYCHOLOGY****Gul'tiaeva V. V.**Psychological Characteristics of Ultimate Senses in the Situation of
Studying Features of Self-Regulation of the Court Personnel 134**Tselikovskii S. B., Gul'tiaeva V. V.**

Style Characteristics of Individuality and Professional Competence of the Judge.. 142

SUMMARY OF THE ISSUE IN ENGLISH 149**OUR AUTHORS** 189**INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION** 197**NOTE** 198

Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018
Статья ретрагирована article retracted 04.10.2018



КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.761

ПРОГРАММА СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕСТВО ЗДОРОВЫХ СВЕРСТНИКОВ

***Мушастая Наталья Викторовна
Данченко Ирина Владимировна***

Образование для детей с ограниченными возможностями здоровья является неотъемлемым условием успешной социализации и полноценного участия в жизни общества, а также эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Интегрированное обучение на данный момент занимает активную позицию, где сейчас происходят существенные изменения. Изучая многочисленные разработки и исследования, посвященные вопросам интеграции слабослышащих детей, в литературе не представлена четко прописанная модель интеграции. В представленной статье мы приводим наш вариант модели интеграции слабослышащих младших школьников в общество здоровых сверстников. Новизна разработанной программы заключается в успешной интеграции детей с недостатками слуха в полноценную речевую среду, что ведет к лучшему, чем в специальной школе, речевому развитию.

Большая часть детей с нарушениями слуха в Краснодарском крае обучается в специализированных детских садах и школах, т. е. в учреждениях закрытого типа. В связи с этим контакты слабослышащих детей с миром слышащих детей чрезвычайно обеднены, а иногда и отсутствуют. Изоляция отрицательно воздействует на разные стороны психического и личностного развития детей с нарушениями слуха.

В результате общения у слабослышащих детей вырабатывается привычка к общению, что в дальнейшем позволит легче адаптироваться к социальной среде, обучению в массовой школе.

Научно обоснована необходимость специально организованного коммуникативного пространства, создаваемого в условиях интегрированного обучения младших школьников с разными слухоречевыми возможностями, для формирования коммуникативной компетентности слабослышащих учащихся.



Разработан комплекс организационно-педагогических условий, способствующих созданию единого коммуникативного пространства для учащихся с разными слухоречевыми возможностями в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени.

Составлен диагностический комплекс, позволяющий определять уровень коммуникативной готовности слабослышащих детей к обучению в общеобразовательной школе по разным вариантам интегрированного обучения.

Ключевые слова: социализация, эффективная самореализация, интегрированное обучение, социальная адаптация, межличностные отношения, индивидуальные особенности, реабилитация, интеграция, коррекционные занятия, самостоятельность.

В Южном районе города Новороссийска, в МАОУ СОШ № 33, обучаются 10120 учащихся. Особенностью является то, что в среду массовой общеобразовательной школы интегрированы ученики с ограниченными возможностями здоровья – это дети с нарушенным слухом. Задача системы образования состоит в организации условий, благоприятных для профилактики или преодоления «вторичных» дефектов, уже возникших вследствие тугоухости, для реализации потенциала личностного, интеллектуального, эмоционального, коммуникативного, физического развития данной категории детей, и для получения ими профессий, соответствующих их возросшим в процессе обучения способностям. Эту важнейшую социально-образовательную проблему наиболее эффективно решает инклюзивное образование – доступное всем детям, включая детей с серьезными физическими недостатками. Такое образование предполагает необходимость адаптации обучения к потребностям детей [5].

Наша школа имеет опыт в организации интеграции в общеобразовательной школе для детей с нарушениями слуха. В 1993 г. был открыт класс для детей с нарушениями слуха. Это был первый и единственный класс такого вида в Краснодарском крае. Образовательный процесс был организован по программе и учебникам специальной школы 2 вида (для слабослышащих детей). Дети обучались с первого по двенадцатый класс и получили девятилетнее образование. Помимо изучения учебных предметов, учащиеся получили профессию «Повар 3 разряда». Уже тогда, в 90-е гг., стало очевидно, что в школе, где педагогический, ученический, родительский коллективы подготовлены к приему детей с ограниченными возможностями здоровья, может быть создан психологический климат, в котором эти дети с первых шагов в общеобразовательной школе чувствуют себя комфортно.

В 2011 г. в МАОУ СОШ № 33 начался эксперимент по внедрению элементов инклюзивного образования для слабослышащих детей. В школу были



приняты учащиеся с нарушениями слуха, 3 ребенка имеют двустороннюю тугоухость IV степени, двое – двустороннюю тугоухость III степени, одна ученица имеет двустороннюю глухоту. Основная задача инклюзивного образования – сформировать у слабослышащего ребенка такие качества, как деловитость, инициативность, коллективизм и самостоятельность. Находясь постоянно в кругу слышащих сверстников, дети с ограниченными возможностями приобретают новый социальный и эмоциональный опыт, который усиливает их стремление к общению, содержательной коммуникации с окружающим миром [9].

До прибытия в школу дети посещали специализированный детский сад № 8 г. Новороссийска.

При поступлении детей в общеобразовательное учреждение родители заполняли анкету, в которой надо было указать причины выбора обучения в массовой школе. Такими причинами послужили:

- нежелание отправлять ребенка в интернатное учреждение;
- объективная оценка готовности ребенка с нарушением слуха к обучению в массовой школе;
- престижность пребывания ребенка с нарушением слуха в массовой школе;
- отсутствие достаточной информации о системе специального обучения ребенка с нарушением слуха [26].

Выбор родителей достоин понимания и уважения. Но если взглянуть на проблему в ином ракурсе, то очевиден следующий вывод: в плане образования и развития интеграция в обычные классы массовой школы эффективна лишь для небольшой части детей с нарушениями слуха – для тех, кто благодаря ранней диагностике и своевременным коррекционным занятиям приблизился по уровню речевого и общего развития к возрастной норме [3].

Глухие и слабослышащие дети, обучающиеся в массовом учреждении, должны одновременно находиться под патронатом специальных служб помощи и поддержки. Эти службы (психолого-медико-педагогические консультации, психолого-педагогические медико-социальные центры, сурдологические центры, консультативные пункты при специальных школах и др.) предоставляют детям коррекционную помощь: коррекцию произношения, развитие слухового восприятия, работу над экспрессивной и импрессивной речью [14]. Помощь может быть постоянной, тогда она носит характер регулярных коррекционных занятий. Но может также быть эпизодической – по мере обращения родителей или самого ученика (в старших классах). Все зависит от конкретных нужд каждого ребенка. Бесспорным является одно: отсутствие коррекционной поддержки (особенно в младших классах) не позволит максимально реализовать реабилитационный потенциал неслышащего



ученика, интегрированного в массовую школу, что создаст для него серьезные проблемы в получении полноценного образования наравне со слышащими одноклассниками [2].

Программа разработана на базе МАОУ СОШ № 33 г. Новороссийска Краснодарского края. Программа является комплексной и предназначена для работы со слабослышащими детьми младшего школьного возраста.

Программа рассчитана на 4 года обучения и содержит необходимый материал для организации воспитательно-образовательного процесса детей. Основное назначение программы – быть средством интеграции и мобилизации всего коллектива совместно с родителями обучающихся на достижение поставленных целей.

Программа строится по направлениям, которые создают условия для постепенного усвоения обучающимися социально значимого опыта поведения, норм культуры общения с окружающими людьми, нравственной и трудовой культуры. Проблемы социальной адаптации и реабилитации обучающихся с нарушениями слуха решаются в условиях целенаправленного педагогического воздействия через их включение в доступные области бытовой, индивидуальной и общественно значимой деятельности с учетом их личных интересов и возможностей.

Программы реализуются образовательным учреждением в постоянном взаимодействии и тесном сотрудничестве с семьями учащихся, с другими субъектами социализации – социальными партнерами школы:

1. ДЮСШ «Олимпиец» г. Новороссийск.
2. МБУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи им. Н. И. Сипягина» г. Новороссийск.
3. Центр развития образования г. Новороссийска.
4. ППМС – Центр «ДИАЛОГ» г. Новороссийска.
5. Реабилитационный центр для детей-инвалидов «Ромашка».
6. Краевой центр реабилитации слабослышащих и глухих детей «Радуга звука».
7. Петербургский Международный форум «Я СЛЫШУ МИР».

Программа обеспечивает создание благоприятных условий для физического, интеллектуального, психологического, социального становления личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, достижение им уровня образованности, соответствующей уровню образования, потенциальным возможностям с учетом познавательных интересов и склонностей, а также социально-педагогическую реабилитацию для последующей интеграции в общество [11].

Цель: обеспечение благоприятных условий для физического, интеллектуального, психологического, социального становления личности ребенка



с ограниченными возможностями здоровья, достижения им уровня образованности, соответствующей уровню образования, потенциальным возможностям с учетом познавательных интересов и склонностей, а также социально-педагогической реабилитации для последующей интеграции в общество.

Задачи:

1. Создание условий для интегрированного обучения детей с нарушенным слухом.
2. Развитие коммуникативной функции речи слабослышащих детей.
3. Системный подход к осуществлению коррекционной работы, предполагающей формирование и развитие сенсорной, интеллектуальной и речевой культуры ребенка.
4. Повышение профессиональной компетентности педагогов и специалистов.
5. Обучение педагогической культуре родителей по вопросам воспитания и обучения детей с нарушенным слухом.

Методологические основы педагогической интеграции определены в работах С. М. Гапеенкова, Г. Д. Глейзер, В. А. Караковского, В. В. Краевского, В. С. Леднёва, Л. И. Новиковой, А. В. Петровского, Н. Ф. Талызиной, Г. Ф. Федорец и др. К их числу относят философскую концепцию о ведущей роли деятельности в развитии ребенка, положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям, психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [5].

В настоящее время изучаются возможности интеграции глухих дошкольного и школьного возрастов, разрабатываются различные формы пребывания детей в массовых дошкольных учреждениях и школах (И. М. Гилевич, Э. И. Леонгард, Э. В. Миронова, Л. И. Тигранова, Н. Д. Шматко). Определение ребенка в массовое учреждение зависит также от уровня физического развития и состояния здоровья, познавательного развития. Большое значение имеют личностные свойства ребенка, особенно такие, как активность, самостоятельность, инициативность, которые положительно влияют на развитие общения с другими детьми и педагогами. Определять ребенка в массовое учреждение можно только при наличии у него речи, обеспечивающей общение с детьми и педагогами [2].

Механизмы реализации программы

1. Этап – Подготовительный (2011–2012), реализация программы (адаптационно-диагностический).

Задачи:

- составление учебного плана диагностического класса;
- проведение диагностики личностного развития;
- определение реабилитационного потенциала;



– определение оптимального режима коррекционно-воспитательной работы с детьми.

2. Этап – Основной (2012–2014), реализация программы (формирующе-преобразующий).

Задачи:

- комплексная диагностика межличностных отношений;
- обучение родителей реабилитационным технологиям;
- комплексная диагностика сформированности *навыков устной и письменной речи*;
- диагностика внятности речи и слухового восприятия;
- диагностика формирования *общительности* (проведение познавательных, развлекательных, профилактических, спортивно-массовых мероприятий в рамках реализации основных направлений воспитывающей деятельности).

3. Этап – Обобщающий (2014–2015).

Задачи:

- итоговое анкетирование и психологическое тестирование, диагностика уровня здоровья, уровня развития социальной активности личности, уровня удовлетворенности родителей (законных представителей) и профессионального мастерства педагогов;
- определение результативности реализации программы по разработанным критериям и показателям;
- анализ и подведение итогов работы по реализации всех направлений программы;
- обобщение передового педагогического опыта;
- награждение наиболее активных участников реализации программы.

Для определения возможности и успешности интегрированного обучения детей с различными нарушениями важными являются разработка и обоснование критериев (медицинских, психологических, педагогических, социальных), в соответствии с которыми ребенок может быть интегрирован в среду нормально развивающихся. В ходе анализа литературы, из опыта наблюдения за процессом интеграции ребенка в группе сверстников, а также опираясь на модель интеграции, нами выделены следующие критерии: поведение ребенка, отношения сверстников к ребенку, взаимоотношения ребенка и взрослых [13].

С целью отслеживания результатов образовательного процесса слабослышащих детей, направленного на его реабилитацию и социальную адаптацию, в работе используются следующие методы диагностики:

- наблюдение (проводится с целью определения сформированности адаптивных форм поведения в школе и вне школы, умения взаимодействовать, социальной активности);



- анкетирование («Мои друзья», «Он мой друг»);
- тестирование (проводится с целью выявления уровня сформированности правовых знаний);
- обследование слухового восприятия (уровень восприятия речи окружающих);
- обследование внятности произношения (речи, понятной для окружающих);
- контрольные работы (уровень сформированности ЗУН).

Комплексная диагностика межличностных отношений глухих и слабослышащих детей

Для диагностики были выбраны следующие параметры, характеризующие качество межличностных отношений [6]:

1. Социометрические показатели (социометрический статус, социовалентность, взаимность). Изучались при помощи социометрической методики Р. Жилия.
2. Критерии социометрического выбора сверстников. Проводилось анкетирование.
3. Эмоционально-психологический климат коллектива. Использовался тест-семантический дифференциал «Оценка отношений в своем коллективе».
4. Уровень конфликтности во взаимоотношениях учащихся. Изучался при помощи социометрической методики Р. Жилия.
5. Коммуникативные качества личности (общительность, стремление к уединению, доминирование в группе сверстников, отношение к учителю). Использовалась проективная методика Р. Жилия.
6. Средства коммуникации, используемые учащимися в общении (устная, тактильная речь) – метод наблюдения.
7. Наличие дезадаптивных учащихся в классе. Использовалась карта наблюдений Д. Стотта.
8. Преобладающий тип настроения – методика «Эмоциональная цветопись» А. Н. Лутошкина, модифицированная Г. А. Карповой.

Пакет методик для психодиагностики познавательных процессов у глухих и слабослышащих детей:

1. Р. С. Немова «Оценка оперативной зрительной памяти».
2. Е. Е. Миронова «Память на числа».
3. Тест А. Н. Бернштейна «Узнавание фигур».

Дети с нарушенным слухом, благодаря компенсаторному свойству организма, опираются на слухо-зрительное восприятие, где зрению отводится



значимая роль в получении информации. Поэтому учитель должен обращать внимание на визуальную составляющую своих уроков.

Длительные устные объяснения педагога требуют от глухого / слабослышащего ребенка максимальной концентрации внимания, что приводит к быстрой утомляемости, сужению объема принятой информации и вызывает практическое выключение этих детей из учебного процесса.

Оптимальное восприятие, осмысление, усвоение материала возможно обеспечить только при расширении сенсорной основы обучения, подключении у детей с нарушенным слухом максимального количества анализаторов (слуховой, зрительный, кинестетический, двигательный и др.) при работе с информацией.

С учетом индивидуальных особенностей учеников педагоги должны подбирать наглядные методы обучения, которые обеспечат объемное, комплексное, многоаспектное восприятие информации, повышающей качество усвоения учебного материала. Кроме того, опора на разные наглядно-чувственные основы позволит обучающимся приобрести как теоретические, так и практические навыки и умения, повлияет на развитие познавательной активности и мотивации к учебной и исследовательской деятельности, создаст здоровьесберегающий и комфортный режим в восприятии информации.

Результатом реализации программы, которая обеспечила возможность интегрироваться в ординарное общество сверстников, является успешное социальное развитие слабослышащих детей.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы учителями, психологами, воспитателями общеобразовательных школ, где обучаются дети с особыми образовательными потребностями, специалистами Центров диагностики и консультирования, учреждений системы социального обеспечения.

Литература

1. Андрущенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. – М.: Педагогика, 2008.
2. Битюцкая Е. В. Когнитивное оценивание трудной жизненной ситуации с позиций деятельностного подхода А. Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 40–56.
3. Бороздина Л. В., Волкова Н. Н. Опыт коррекции «триады риска» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 1. – С. 72–86.
4. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2003.
5. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. – М.: Просвещение, 2008.



6. *Веракса А. Н.* Социальный аспект в развитии регуляторных функций в детском возрасте: обзор современных зарубежных исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 91–101.
7. *Воронова М. Н., Корнеев А. А., Ахутина Т. В.* Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 4. – С. 48–64.
8. *Гордеева Т. О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
9. *Гуровец Г. В., Ленок Я. Я.* Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике // Дефектология. – 2006. – № 2. – С. 77–83.
10. *Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б., Петровский А. В.* Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 2009. – 288 с.
11. *Захарова Е. И.* Особенности взаимодействия матерей с детьми в условиях «позднего» материнства // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 97–101.
12. *Зинченко Ю. П., Евдокимов В. И., Рыбников В. Ю.* Анализ отечественных и зарубежных диссертаций в сфере медицинской (клинической) психологии (1990–2011) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 2. – С. 3–15.
13. Изучение слабослышащих детей в процессе обучения / Под ред. проф. Р. М. Боскис. – М.: Педагогика, 2009.
14. Исследование личности с нарушением слуха / Под ред. Т. В. Розановой, Н. В. Яшковой. – М.: Просвещение, 2011.
15. *Капустин С. А.* Стили родительского воспитания в семьях клиентов психологической консультации по детско-родительским проблемам // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 76–90.
16. *Красная М. А.* Разработка и апробация методики определения позиции человека в социальной ситуации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 1. – С. 103–111.
17. *Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Иванова Е. А.* Я не хочу молчать: Из опыта работы по организации обучения глухих и слабослышащих детей. – М.: Просвещение, 2010.
18. *Матвеев В. Ф.* Психологические нарушения при дефектах зрения и слуха. – М.: Просвещение, 2007.
19. *Нудельман М. М.* Представление глухих школьников об оценке их личности сверстниками // Дефектология. – 2013. – № 6.



20. Основы обучения и воспитания аномальных детей / Под ред. А. И. Дьячкова; Академия пед. наук. – М.: Просвещение, 2005.
21. *Петрова В. Г.* Отношение глухих учащихся к товарищам и самооценка / Под ред. И. М. Соловьева и др. – М.: Просвещение, 2011.
22. *Прилепская Т. Н.* Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слабослышащих школьников // Дефектология. – 2009. – № 5.
23. *Пузанов Б. П., Селиверстов В. И., Шаховская С. Н., Костенкова Ю. А.* Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. – М.: Академия, 2011.
24. *Рассказова Е. И.* Модели стадий изменения поведения в психологии здоровья: возможности и ограничения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 102–119.
25. *Соколова Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 2009.
26. *Цукерман И. В.* Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха // Дефектология. – 2008. – № 1.
27. *Чеснокова М. Г.* Общепсихологические основания исследования здоровья личности // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1 (9). – С. 96–102.
28. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М.: ВЛАДОС, 2008.
29. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании. Ч. 1. – М.: ВЛАДОС, 2005.
30. *Anauate C.* Psychological problems of late adoption as observed in Brazil through a cultural-historical approach // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. – 6 (4). – pp. 176–185.
31. *Razina N. V.* Attitudes to motherhood in different cultures // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – 7 (2). – pp. 93–104.
32. *Rodrigues T. F.* Meaning in couples relationships // Psychology in Russia: State of the Art. – 2014. – 7 (3). – pp. 126–135.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ПЕДАГОГА ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бакаева Ирина Александровна
Ванжа Людмила Николаевна**

В статье анализируются результаты эмпирического исследования, посвященного отношению педагогов дистанционного образования к самостоятельной деятельности учащихся. В процессе исследования педагоги были разделены на группы по критериям отношения к самостоятельной деятельности учащихся, выраженного в анкетах. С помощью контент-анализа группы выявлялись по когнитивному, эмоциональному, поведенческому критериям. Изучению подвергались такие сферы личности, как: смысложизненные ориентации, самоотношение и самооценка, межличностные отношения.

В публикации представляются ключевые результаты исследования, характеристики различных личностных сфер педагогов дистанционного образования с различной степенью компетентности и эффективности в дистанционном образовании. Делаются выводы о предрасположенности определенного типа личности педагога к использованию технологий инициации самостоятельной деятельности, в частности – дистанционной технологии. Делается вывод о том, что педагоги дистанционного образования делятся на более компетентных в вопросах технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся, и менее компетентных. Подчеркивается важность вывода о том, что у респондентов выявлен разный уровень систематичности применения технологий самостоятельной деятельности в практике, что отражается на эффективности работы, в частности – на сохранности контингента учащихся. Описаны особенности смысложизненных ориентаций, которые проявляются в общей высокой осмысленности жизни, выраженном внутреннем локусе контроля.

В статье приводятся общие закономерности личностных профилей всех педагогов дистанционного образования, такие как положительное самоотношение, средние показатели по факторам личностной силы, оценки и низкие значения активности. У компетентных педагогов преобладает направленность на задачу и низкие показатели по шкале «общительность». Приводятся также описания достоверных различий относительно таких



качеств, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность. Теоретические и эмпирические выводы обосновывают идею, что у педагога дистанционного образования преобладает определенный тип личности, причем у более эффективных в этой области педагогов данные личностные черты выражаются более ярко, что предположительно и обосновывает выбор дистанционной формы работы с учащимися.

Ключевые слова: дистанционное образование (ДО), личностный профиль, смысложизненные ориентации, самостоятельная деятельность, технология, педагога, компетентность, отношение, эффективность.

Введение

Дистанционное образование (ДО) как новая технология, форма, средство и даже идеология прочно входит в повседневную реальность. Исследования дистанционного образования в отечественной науке ведутся совсем недавно [5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20]. Психологические исследования данной сферы в отечественных публикациях представлены последним десятилетием, и это при несомненной актуальности проблемы и практическом развитии дистанционных технологий во всем мире, в том числе и в российском образовании.

В работах отечественных исследователей освещаются следующие проблемы: поиск эффективных технологий реализации дистанционного образования студенчества и молодежи; развитие самообразовательных компетенций студентов; использование ИКТ для реализации различных вариантов контроля, таких как рейтинговая система, оценочные системы; варианты использования различных образовательных ресурсов, таких как вики-портал, электронные тренажеры; вопросы сетевого взаимодействия в образовательной среде [1, 2, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14]. Относительно дистанционного образования школьников большинство работ освещают дистанционное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья [9, с. 88], ИКТ как сопровождающий компонент в обучении в формате очно-заочных школ для одаренных детей [13, с. 72], раскрытие функциональных возможностей различных электронных средств [10, с. 10]. Нет работ, посвященных развитию дистанционного образования школьников как самостоятельного направления, мало раскрыты психологические особенности использования дистанционных образовательных технологий в образовании школьников.

В своей работе мы исследовали психологические особенности становления познавательной самостоятельности школьников. В частности, одной из целей стало изучение отношения педагогов к технологиям инициации самостоятельной деятельности учащихся, а также выявление личностного



профиля педагога дистанционного образования, эффективно реализующего технологии самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании.

В своей работе мы использовали понятие Н. В. Бордовской, А. А. Реана, в котором под образовательными технологиями понимается система деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе, построенная на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания методов [8, с. 25].

Тогда под технологиями инициации самостоятельной деятельности учащихся мы понимаем систему деятельности педагогов и учащихся в образовательном процессе, построенную с целью развития у учащихся самостоятельной деятельности в соответствии с принципами развития познавательной самостоятельности и использующую определенный набор методов, в частности – технологию дистанционного образования [2, 3, 8, 12, 15].

Эмпирическое исследование, излагаемое в данной статье, представляет собой попытку выявить эффективных в развитии самостоятельной деятельности педагогов и изучить их личностный профиль. Гипотезой выступает положение о том, что существует различный уровень эффективности педагогов дистанционного образования. При этом у эффективных педагогов ДО можно выявить особенности личностного профиля, в частности – в ценностно-смысловой сфере, самоотношении, направленности личности на межличностные отношения.

Программа исследования

Эмпирическое исследование проводилось в два этапа: на первом этапе для дифференциации педагогов дистанционного образования мы использовали опросник, разработанный И. В. Абакумовой, И. А. Бакаевой, исследующий отношение педагогов к дистанционному обучению учащихся. Обработка проводилась с помощью контент-анализа ответов [4, 7]. Были выделены основные категории: когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты отношения педагогов к самостоятельной деятельности учащихся в дистанционном образовании. На основании этих критериев определили группы педагогов: первая группа «Эксперты» – компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, положительно относящиеся к данным технологиям, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности в практике; вторая группа – «Сомневающиеся» – педагоги, компетентные в теоретическом обосновании технологий самостоятельной деятельности, но при этом амбивалентно относящиеся к использованию данных технологий и, соответственно, ситуативно использующие их в практике; третья группа



«Скептики» – некомпетентные в теоретическом плане и не использующие технологии самостоятельной деятельности в практике.

На втором этапе исследования изучались различные личностные сферы педагогов из трех групп: ценностно-смысловая сфера, самоотношение и самооценка, особенности межличностной направленности. Ценностно-смысловую сферу мы исследовали с помощью методик: «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» Дж. Крамбо (J. Crumbaugh, 1968), Л. Махوليца, в адаптации Д. А. Леонтьева; Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушина. Исследование характерологических особенностей, самоотношения и самооценки осуществлялось с помощью опросника самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантлеева и методики «Личностный дифференциал» [16]. Оценка профессиональной направленности личности учителя (Е. И. Рогов) и методика диагностики направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала–Кучера) послужили основой для исследования межличностной направленности педагогов.

Исследование проходило в 2014–2015 гг. на базе Регионального организационно-методического центра дистанционного образования одаренных детей (г. Ростов-на-Дону), который функционирует на базе Областного центра дополнительного образования детей Ростовской области с 2012 г. В исследовании приняли участие 52 преподавателя РОМЦ ДООД. Из них 81 % – преподаватели вузов, 19 % – педагоги ведущих школ и учреждений дополнительного образования. 68 % – имеют ученую степень кандидата и доктора наук. 100 % преподавателей имеют высшее образование.

Возраст исследуемых – от 27 лет до 71 года, средний возраст – 38 лет. Научно-педагогический стаж исследуемых составляет от 3 до 49 лет. Средний срок педагогического стажа – 15 лет. 85 % исследуемых – женщины, 15 % – мужчины; соотношение мужчин и женщин составляет 5:1, что отражает общую тенденцию соотношения полов среди педагогов в отечественном образовании. Эти данные соотносятся с исследованием И. Н. Розиной, проведенным в 2002 г. [14]. В нем средний возраст респондентов из США составил 45 лет (возрастной диапазон – от 28 до 52 лет), из России – 34 года (возрастной диапазон – от 23 до 57 лет), причем соотношение мужчин и женщин составило 2:1 (Россия) и 1:4 (США). То есть, можно предполагать, что на этапе зарождения и становления дистанционных технологий (Россия – 2002 г.) преобладают мужчины, при более развитой системе ДО (Россия – 2014 г., США – 2002 г.) – наибольший интерес к дистанционным образовательным технологиям проявляют женщины–педагоги.



Результаты исследования

На основе контент-анализа ответов на опросник, разработанный И. В. Абакумовой, И. А. Бакаевой, исследующий отношение педагогов к дистанционному обучению учащихся, мы выявили следующее распределение педагогов (таблица 1): 27 человек оказались в группе «Эксперты», 23 – «Сомневающиеся», 2 педагога – «Скептики».

Таблица 1.

Группы педагогов дистанционного образования

<i>Группа</i>	<i>Характеристики группы</i>	<i>Количество респондентов</i>
1.	«Эксперты» Компетентные, положительно относящиеся к ДО, активно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	27
2.	«Сомневающиеся» Компетентные, амбивалентно относящиеся к ДО, ситуативно использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	23
3.	«Скептики» Некомпетентные. Положительно настроенные к ДО, не использующие технологии инициации самостоятельной деятельности	2

Большинство респондентов оказались глубоко компетентными, ориентирующимися в исследуемом вопросе, представляли развернутые, аргументированные высказывания относительно самостоятельной деятельности учащихся, перечисляли многочисленные технологии инициации самостоятельной деятельности, делились опытом использования технологий (рисунок 1).

Диаграмма 1.

Группы педагогов дистанционного образования

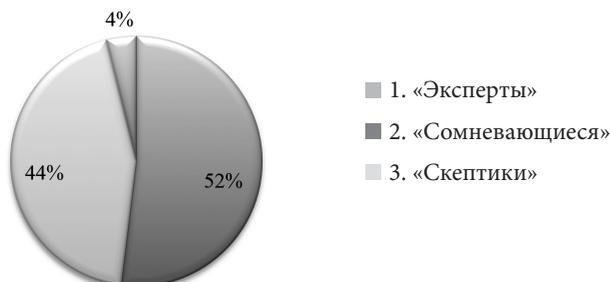


Рисунок 1. Группы педагогов дистанционного образования



При изучении отношения к самостоятельным дистанционным технологиям исследуемые разделились в группы практически равномерно: так, 60 % компетентных педагогов относятся к организации самостоятельной деятельности учащихся положительно, 40 % – амбивалентно. Выявлена тенденция, что компетентные испытуемые, амбивалентно относящиеся к организации самостоятельной деятельности, в 69 % случаев используют технологии самостоятельной деятельности ситуативно.

Только двое респондентов оказались в группе некомпетентных «Скептиков», в их ответах сквозила очень скудная информация. Такие особенности можно интерпретировать как закрытую позицию по отношению к исследованию или экспериментатору. В любом случае, для данного исследования закрытая позиция педагога неинформативна. Мы предполагаем, что такая позиция вызвана либо принципиальными вопросами, связанными с профессиональной позицией педагога, либо защитными механизмами личности педагога. Педагоги этой группы положительно относятся к самостоятельной деятельности учащихся, но не применяют данный вид работы или скрывают применение данных технологий в своей практике.

Для более объективной картины мы проанализировали курсы педагогов дистанционного образования на предмет сохранности контингента учащихся (данный критерий избран из соображений практической направленности исследования, т. к. проблема сохранения контингента учащихся является одной из наиболее значимых в реальной практике). Статистический анализ данных по критерию «Сохранение контингента учащихся» показал значимые различия между группами, при $p = 0,01$ (критерий Манна-Уитни – 135). То есть, в группе «Экспертов» сохранность контингента выше, чем в других группах, и составляет в среднем 25 %, в то время как в группе «Сомневающиеся» средняя сохранность – 16 %, а в группе «Скептики» – 14 %.

Анализируя объективные факторы (анкетные данные), такие как возраст, стаж, наличие ученой степени, делаем вывод, что «Эксперты», т. е. компетентные педагоги, положительно относящиеся и постоянно использующие в практике технологии инициации самостоятельной деятельности учащихся, – это люди более молодые по сравнению со второй группой. Так, в первой группе средний возраст – 36,8 лет. Стаж работы в первой группе также несколько ниже, составляет в среднем 12 лет, что может свидетельствовать о меньшем желании более опытных коллег использовать технологии самостоятельной работы. Ученую степень имеют 78 % педагогов – «Экспертов» и только 48 % – педагогов группы «Сомневающиеся» (таблица 2).



Таблица 2.

Объективные показатели в группах педагогов

Группа	Количество респондентов	Стаж	Возраст	Уч. степень
1. «Эксперты»	27	12	36,8	78 %
2. «Сомневающиеся»	23	15	39	48 %
3. «Скептики»	2	29	51	100 %

Если говорить о педагогах – «Скептиках», то средний возраст там более старший – 51 год, стаж работы также значимо выше – 29 лет. При этом ученую степень имеют 100 % исследуемых (рисунок 2). Это еще раз подтверждает наше предположение о личностном характере отвержения технологий инициации самостоятельной деятельности учащихся.

На основании этих данных можно сделать вывод о том, что применение дистанционных образовательных технологий более свойственно для более молодых педагогов, с меньшим стажем работы, но при этом имеющих ученую степень; возможно, это обусловлено большей технологической подкованностью молодежи, а также может быть объясняемо устоявшимися традициями в технологиях обучения у более старшего поколения. В то же время заметим, что проверка значимости различий по данным показателям не нашла статистического подтверждения, т. е. эти различия выявляются в данной конкретной выборке и носят умозрительный характер.

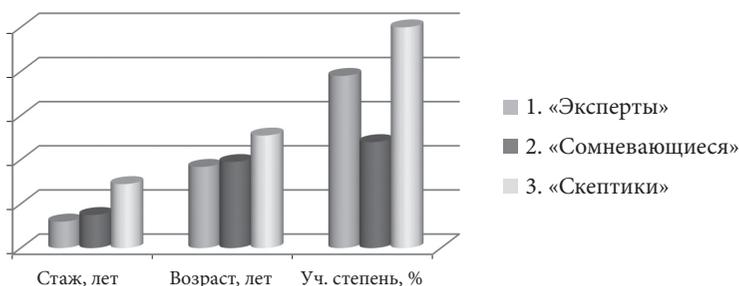


Рисунок 2. Сравнение анкетных данных педагогов ДО

Результаты второго этапа исследования конкретных показателей личностного профиля позволили сформулировать следующие положения. В смысловых ориентациях педагогов, исследуемых по методике СЖО Д. А. Леонтьева, значимых различий между педагогами разных групп выявлено не было. У всех педагогов дистанционного образования высокий



показатель осмысленности жизни, все шкалы находятся на достаточно высоком уровне по сравнению со средними значениями по данному показателю в популяции. При этом наиболее высокие значения по шкале «Лocus контроля – Я», т. е. педагоги дистанционного образования более склонны в своей деятельности опираться на собственные действия, способности, качества, и в меньшей степени зависеть от окружающих обстоятельств. Причем данная особенность в большей степени проявляется у педагогов группы «Сомневающиеся» (таблица 3).

Показатели смысложизненных ориентаций, выявленные методикой «Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)» В. П. Сопова, Л. В. Карпушина, выявили наименьшие значимые различия в группах испытуемых в жизненных ценностях «развитие себя» ($t = 0,351$) и «сохранение индивидуальности» ($t = 0,357$), при $p = 0,05$ (таблица 4). То есть, у педагогов «Экспертов» и педагогов «Сомневающихся» преобладают одни и те же ценности: «самовыражение» через «развитие себя», «самообразование», и при этом «сохранение и проявление собственной индивидуальности».

Однако качественный анализ позволяет сделать более распространенные выводы (таблица 4). Направленность личности, гуманистическая и прагматическая, в обеих группах оказалась примерно равной, только в группе «Сомневающиеся» незначительно преобладает гуманистическая направленность. Также у последних преобладают такие жизненные ценности, как «развитие себя», «духовное удовлетворение», «креативность», «социальные контакты», по сравнению с педагогами первой группы «Эксперты», но различия значимы на уровне выборки. У педагогов группы «Эксперты», напротив, несколько преобладает прагматическая направленность, включающая такие ценности, как «собственный престиж», «сохранение индивидуальности», «материальное положение», «достижения», т. е. категории более измеряемые, более значимые в социальном плане. Можно предположить у педагогов группы «Сомневающиеся» более гибкий и творческий подход к обучению и меньшую приверженность различным технологиям. Преобладание ценности «социальных контактов» говорит о склонности в большей степени взаимодействовать с окружающими, нежели использовать технологии самостоятельной работы и дистанционные технологии в частности, что отражается соответственно на предпочитаемых методах и технологиях обучения.

Анализ преобладающих жизненных сфер показывает, что у педагогов обеих групп преобладают сферы «профессиональной жизни», «общественной жизни», «обучения и развития себя», причем последняя более значима для педагогов – «Экспертов». У педагогов «Экспертов» также более выражена по сравнению со второй группой сфера «семейной жизни».



Таблица 3.

**Средние оценки по методике «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)»
и статистические значения по критерию Колмогорова–Смирнова**

Группа	Шкала I. Цели в жизни	Шкала II. Процесс жизни	Шкала III. Результативность жизни	Шкала IV. Локус контроля – Я	Шкала V. Локус контроля – жизнь	Общий показатель осмысленности жизни ОЖ
1. «Эксперты»	37,882	34,117	28,529	23,76	34,29	117,2
2. «Сомневающиеся»	37,153	34,000	28,153	25,23	33,46	116,3
3. «Скептики»	35,500	33,000	27,500	24,00	33,00	120,5
Модуль	,221	,116	,206	,296	,127	,135
Положительные	,076	,098	,111	,296	,106	,074
Отрицательные	–,221	–,116	–,206	,000	–,127	–,135
Статистика Z Колмогорова–Смирнова	,777	,409	,726	1,044	,448	,477
Асимпт. з.нч. (двухсторонняя)	,581	,996	,667	,226	,988	,977

Таблица 4.
Шкалы с переводом в стены и статистика Колмогорова–Смирнова по методике «Морфологический тест жизненных ценностей МТЖЦ» В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушина

1. «Эксперты»	МТЖЦ развитие себя	40,07407	7	6	7	42,18519	МТЖЦ духовное удовлетворение	38,44444	МТЖЦ креативность	36,66667	МТЖЦ соц. контакты	160,4815	МТЖЦ гуманность	37,11111	МТЖЦ собственный престиж	40,33333	МТЖЦ досужения	44,44444	МТЖЦ материальное положение	38,92593	МТЖЦ сохранение индивидуальности	160,963	МТЖЦ прагматическая направленность	63,03704	МТЖЦ сфера профессиональной жизни	65,74074	МТЖЦ сфера обучения и развития	53,88889	МТЖЦ сфера семейной жизни	49,51852	МТЖЦ сфера общественной жизни	48,96296	МТЖЦ сфера увлечений	38,88889	МТЖЦ сфера физическая активность		
	Стены	7	6	7	9	44,82609	МТЖЦ духование	39,13043	МТЖЦ креативность	39,43478	МТЖЦ соц. контакты	162,2174	МТЖЦ гуманность	35,73913	МТЖЦ собственный престиж	41,08696	МТЖЦ досужения	41,69565	МТЖЦ материальное положение	38,30435	МТЖЦ сохранение индивидуальности	158,1739	МТЖЦ прагматическая направленность	64,30435	МТЖЦ сфера профессиональной жизни	63,52174	МТЖЦ сфера обучения и развития	51,56522	МТЖЦ сфера семейной жизни	51,34783	МТЖЦ сфера общественной жизни	50,47826	МТЖЦ сфера увлечений	39,08696	МТЖЦ сфера физическая активность		
	2. «Сомневающаяся»	Стены	7	6	7	9	44,82609	МТЖЦ духование	39,13043	МТЖЦ креативность	39,43478	МТЖЦ соц. контакты	162,2174	МТЖЦ гуманность	35,73913	МТЖЦ собственный престиж	41,08696	МТЖЦ досужения	41,69565	МТЖЦ материальное положение	38,30435	МТЖЦ сохранение индивидуальности	158,1739	МТЖЦ прагматическая направленность	64,30435	МТЖЦ сфера профессиональной жизни	63,52174	МТЖЦ сфера обучения и развития	51,56522	МТЖЦ сфера семейной жизни	51,34783	МТЖЦ сфера общественной жизни	50,47826	МТЖЦ сфера увлечений	39,08696	МТЖЦ сфера физическая активность	
		Разности экстремумов	351	246	333	333	246	246	333	333	259	259	190	216	312	227	227	227	333	333	357	293	293	037	283	320	098	209	296	283	283	203	290	290	290	290	
		Отрицательные	-351	000	-216	-333	-333	-216	-312	-209	-333	-333	-216	-312	-312	-209	-209	-209	-209	-333	-357	-142	-142	-283	-320	-320	-296	-296	-296	-296	-296	-296	-296	-296	-296	-296	
	Статистика Z Колмогорова–Смирнова	1,237	,868	1,175	1,175	1,175	,760	1,101	,800	1,175	1,175	,760	1,101	,800	1,175	1,101	,800	1,175	1,175	1,260	1,033	1,033	,999	1,129	1,129	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	1,044	
	Асимпт. знач. (двухсторонняя)	,094	,438	,127	,127	,127	,610	,177	,544	,127	,127	,610	,177	,544	,127	,544	,544	,544	,127	,084	,236	,236	,271	,156	,156	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226	,226



Исследование сферы самоотношения и самооценки педагогов дистанционного образования показало, что достоверных различий у педагогов различных групп нет, что видно из результатов по шкалам методики «Опросник самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантилеева». Тем не менее, мы проанализировали некоторые тенденции, проявляющиеся по данному фактору (таблица 5).

Таблица 5.

Средние значения и величина критерия Манна–Уитни по шкалам методики самоотношения

Группа	Шкала 5 Интегральная	Шкала 1 Самоуважение	Шкала 2 Аутосимпатия	Шкала 3 Ожидание положительного отношения от других	Шкала 4 Самоинтерес	Шкала 1 Самоуверенность	Шкала 2 Отношение к другим	Шкала 3 Самопринятие	Шкала 4 Саморукводство, самостоятельность	Шкала 5 Самообвинение	Шкала 6 Самоинтерес	Шкала 7 Самопонимание
1. «Эксперты»	90	88	83	78	80	74	73	83	65	32	90	85
2. «Сомневающиеся»	90	85	79	70	85	74	72	77	75	31	81	80
Статистич. критерий Манна–Уитни	275,000	265,000	256,000	310,000	252,500	296,000	306,500	282,500	217,000	306,000	275,000	265,000

Признак ярко выражен Признак выражен Признак не выражен

У педагогов группы «Эксперты» ярко выражены признаки самоуважения (88), аутосимпатии (83), ожидания положительного отношения от других (78), самоинтереса (80), самопринятия (83), самопонимания (90). Не выражен признак самообвинения (32). У педагогов группы «Сомневающиеся» ярко выражены признаки самоуважения (88), аутосимпатии (83), самоинтереса (80), самопринятия (83), самопонимания (90). Не выражен признак самообвинения (32). Отличие в тенденции заключается в неярко выраженном «ожидании одобрения со стороны других» у педагогов второй группы «Сомневающиеся». Это подтверждает предположения о большей социальной значимости взаимоотношений в группе «Сомневающиеся».



В целом можно говорить о положительном самоотношении педагогов дистанционного образования, что подтверждается и ярко выраженным интегральным фактором самоотношения, и многими ярко выраженными факторами, при этом не выраженном факторе «самообвинения». Следовательно, подтверждаются теоретические предположения, что педагоги, относящиеся положительно к себе, более положительно относятся к учащимся, что в конечном итоге приводит к более эффективному обучению.

Анализ результатов по шкалам методики «Личностный дифференциал», показывает, что у всех педагогов дистанционного образования выявлен средний уровень проявления фактора «личностной силы» и «оценки», а по фактору «активности» значения находятся на уровне границы низких значений. Это объясняет предрасположенность педагогов к использованию дистанционного образования, которое требует меньшей степени физической и эмоциональной активности, наличия в характере интровертированных черт.

Самооценка педагогами своих личностных черт в общем плане показала, что педагоги «Эксперты» называют более выраженными такие качества, как: «сильный», «добросовестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный». Педагоги второй группы «Сомневающиеся» оценивают себя такими характеристиками, как: «обаятельный», «сильный», «добросовестный», «деятельный», «отзывчивый», «энергичный», «дружелюбный», «честный», «самостоятельный». Достоверно значимы отличия между группами «Эксперты» и «Сомневающиеся» по факторам «разговорчивый / молчаливый» (статистика Колмогорова–Смирнова – 0,348), «суетливый / спокойный» (статистика Колмогорова–Смирнова – 0,395), при $p = 0.01$. Оба фактора преобладают во второй группе. То есть, педагоги «Сомневающиеся» более склонны оценивать себя как разговорчивых и суетливых, нежели педагоги «Эксперты». Полученные данные позволяют говорить о том, что педагоги группы «Эксперты» менее открыты, разговорчивы, а более упорядочены, направлены на себя, а педагоги «Сомневающиеся» более ориентированы на общение, для них важны качества, необходимые для общения, такие как обаятельность. Но в целом, все-таки, педагоги дистанционного образования в большей степени интровертированы по сравнению с педагогами вообще.

Качественный анализ «Профессиональной направленности личности учителя» (по методике Е. И. Рогова) показал, что педагоги дистанционного образования имеют преимущественную направленность на предмет. Причем в группе педагогов «Эксперты» эта направленность особо выражена по сравнению с другими. У педагогов «Сомневающиеся» направленность на предмет выражена в одинаковой степени с организованностью, интеллигентностью, мотивацией одобрения (таблица 6). То есть, среди педагогов «Экспертов»



преобладает тип «Предметника», для которого характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству.

Таблица 6.

Средние значения по шкалам и статистика критерия Колмогорова–Смирнова по методике «Профессиональная направленность личности учителя» (Е. И. Рогова)

Группы		Шкала Общительность	Шкала Организованность	Шкала Направленность на предмет	Шкала Интеллигентность	Шкала Мотивация одобрения
1. «Эксперты»		4,259259	5,37037	6,037037	5,666667	5,888889
2. «Сомневающиеся»		4,217391	6,913043	6,043478	6,434783	6,478261
Разности экстремумов	Модуль	,098	,548	,182	,224	,256
	Положительные	,087	,548	,182	,224	,256
	Отрицательные	–,098	,000	–,156	,000	–,074
Статистика Z Колмогорова–Смирнова		,346	1,930	,641	,789	,902
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		1,000	,001	,805	,562	,390
<i>а. Группирующая переменная: группа</i>						

Среди педагогов «Сомневающиеся» нет преобладающей модели поведения педагогов: встречаются и «организаторы», и «предметники», и «интеллигентны». Различные направленности представлены более гармонично, т. е. вновь проявляется предрасположенность к гибкому поведению, пластичный набор качеств.

Еще одной общей тенденцией являются низкие показатели по шкале «Общительность» у всех педагогов дистанционной формы образования, т. е. выбор дистанционной формы является не случайным фактом в биографии педагогов, а закономерным отражением их личностных свойств.

Проведенный статистический анализ показал значимые различия внутри выборки по шкале «Организованность» ($t = 0,548$), при уровне значимости 0,01; у педагогов группы «Сомневающиеся» организованность развита выше, чем у группы «Эксперты», т. е. преобладают такие качества, как требовательность, организованность, сильная воля, энергичность.

Исследование направленности личности (с помощью методики Б. Басса, опросник Смекала–Кучера) указывает, что у всех педагогов дистанционного



образования преобладают направленность на задачу, которая выражается в заинтересованности в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентации на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели. Наименее выражена у педагогов данной категории направленность на взаимодействие.

Значимых различий между группами статистическая проверка не выявила, т. е. данные выводы справедливы для педагогов дистанционного образования в нашей выборке, независимо от группы компетентности.

Корреляционный анализ по шкалам методик Е. И. Рогова и Б. Басса показал, что имеется двухсторонняя обратная связь между показателями по шкале «Направленность на предмет» (по методике Е. И. Рогова) и шкалой «Направленность на себя» (Б. Басса), при уровне значимости 0,01 (таблица 7). То есть можно предположить, что в опроснике Е. И. Рогова под направленностью на предмет подразумеваются некоторые личностные аспекты готовности выполнять определенную деятельность, а не категория межличностных отношений. Также существуют значимые связи между шкалами внутри методики Б. Басса, обратная двухсторонняя связь между шкалами «Направленность на взаимодействие» и «Направленность на себя», и обратная двухсторонняя связь между шкалами «Направленность на задачу» и «Направленность на себя», при уровне значимости 0,01.

Ценностно-смысловую сферу педагогов ДО характеризует высокий показатель осмысленности жизни по сравнению со средними значениями по данному показателю в популяции. Также выявляется высокий уровень внутреннего локуса контроля. У всех педагогов ДО преобладают ценности «развитие себя», «самообразование», «сохранение собственной индивидуальности». Эти же ценности педагоги реализуют и в своей практике образовательной деятельности. Преобладание ценности «социальных контактов» у менее компетентных и эффективных педагогов говорит о склонности в большей степени взаимодействовать с окружающими, соответственно выражается в меньшей приверженности дистанционным технологиям обучения.

Личностный профиль педагога дистанционного образования отличают общие закономерности, такие как: положительное самоотношение, средние показатели по факторам личностной силы, оценки и низкие значения по фактору активности, преобладание направленности на задачу и низкие показатели по шкале «Общительность», т. е. выбор дистанционной формы является не случайным фактом в биографии педагогов, а закономерным проявлением личностных особенностей. Достоверные различия по фактору «Организованность» у менее эффективных педагогов позволяют им



Таблица 7.
Корреляции Пирсона по шкалам методики Е. И. Рогова, Б. Басса

	Рогов_Общительность	Рогов_Организованность	Рогов_Направленность на предмет	Рогов_Интеллигентность	Рогов_Мотивация одобрения	Басс_Направленность на себя	Басс_Направленность на взаимодействие	Басс_Направленность на задачу
Рогов_Общительность	1	-,010	,145	-,099	-,112	-,095	,022	,103
Знач. (2-сторон)		,948	,314	,493	,440	,510	,882	,476
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Организованность	-,010	1	,240	,189	,030	-,199	,062	,195
Знач. (2-сторон)	,948		,093	,189	,838	,165	,666	,175
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Напр_Предмет	,145	,240	1	,268	,035	-,366**	,216	,238
Знач. (2-сторон)	,314	,093		,059	,807	,009	,132	,096
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Интеллиг.	-,099	,189	,268	1	,260	-,340*	,351*	,044
Знач. (2-сторон)	,493	,189	,059		,068	,016	,012	,761
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Рогов_Мотив_одобр	-,112	,030	,035	,260	1	,216	-,226	-,025
Знач. (2-сторон)	,440	,838	,807	,068		,131	,115	,861
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_НС	-,095	-,199	-,366**	-,340*	,216	1	-,694**	-,530**
Знач. (2-сторон)	,510	,165	,009	,016	,131		,000	,000
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_ВД	,022	,062	,216	,351*	-,226	-,694**	1	-,244
Знач. (2-сторон)	,882	,666	,132	,012	,115	,000		,088
N	50	50	50	50	50	50	50	50
Басс_НЗ	,103	,195	,238	,044	-,025	-,530**	-,244	1
Знач. (2-сторон)	,476	,175	,096	,761	,861	,000	,088	
N	50	50	50	50	50	50	50	50

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.). **. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).



применять более разнообразные технологии в образовательной практике, наряду с общительностью, разговорчивостью.

Эмпирическое исследование подтвердило, что у педагога ДО преобладает определенный тип личности, который предположительно и позволяет педагогу успешно реализовываться в дистанционном образовании учащихся. Полученные данные представляют интерес для практической реализации дистанционного образования для школьников, в работе психологической службы учреждений дополнительного образования. А также в разработке новых технологий и усовершенствовании практики ДО в отечественном образовании.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслообразование в учебном процессе: дисс. ... докт. психол. наук. – Ростов н/Д, 2003. – 480 с.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т., Гриднева С. В., Звездина Г. П., Тацеева А. И., Юшко Г. Н.* Управляемое самостоятельное обучение в условиях современного университета: теоретические аспекты и практические рекомендации. Практико-ориентированная монография. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014. – 400 с.
3. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
4. *Аверьянов Л. Я.* Контент-анализ. – М.: КНОРУС, 2009. – 456 с.
5. *Алькова Л.* Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза: результаты экспериментальной работы // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 4 (56). – С. 5–11.
6. *Аренкина Е., Бабанская О., Дубровская В., Фещенко А.* Дистанционные технологии в реализации магистерских программ: анализ опыта зарубежных университетов // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 1 (57). – С. 78–87.
7. *Богомолова Н. Н.* Социальная психология массовой коммуникации: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
8. *Бордовская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
9. *Брицкая Е.* Функциональная характеристика профессиональной деятельности педагогов, реализующих программы дистанционного обучения детей с особыми образовательными потребностями // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 1 (57). – С. 87–94.
10. *Воловоденко А. С.* Формирование компетенции старшеклассников профильной школы в самостоятельной учебной деятельности на основе



- мультимедиакомплекса: автореферат ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2010.
11. *Гудов А., Завозкин С.* Балльно-рейтинговая система оценки деятельности студентов как основа повышения качества образовательного процесса // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 1 (57). – С. 52–59.
 12. *Иванова С. П.* Учитель XXI вв.: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков: Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
 13. *Павлов Е., Таран Ю., Шуйкова И.* Дистанционное обучение школьников как ключевой компонент организации очно-заочных школ для одаренных детей в Липецкой области // Открытое и дистанционное образование. – 2014. – № 3 (55). – С. 70–74.
 14. *Розина И. Н.* Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы // Образовательные технологии и общество. – 2002. – Т. 5. – № 1. – С. 244–263.
 15. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998.
 16. *Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. – 2002. – 490 с.
 17. *Anson W.* Effects of teaching self-monitoring in a distance learning course: Diss. PhD. – USA, University of Southern California, 2004.
 18. *Boyer N. R.* A Sea of Change: Faculty Self-Direction in Technology Integration // International Journal of Self-Directed Learning. – 2007. – V. 4. – no. 1.
 19. *Stosic L., Stosic I.* Diffusion of innovation in modern school // International Journal Of Cognitive Research In Science, Engineering And Education (IJCRSEE). – 2013. – 1 (1). – 5.
 20. Tutorial teaching / Oxford Learning Institute // URL: <https://www.learning.ox.ac.uk/>



УДК 159.9.072.43

ВЛИЯНИЕ ПОЗИТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРВЕНЦИЙ НА СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ

Зеликсон Денис Игоревич

В статье выявляется влияние позитивных психологических интервенций (ППИ) на субъективное благополучие подростков (N = 13). Автор анализирует зарубежный опыт применения интервенций в школьной ситуации, основанных на позитивных чертах характера (силах личности), а также изменения в субъективном благополучии старших школьников в результате применения такого инструмента психологического вмешательства. В качестве интервенций используется собственная методика автора, основанная на зарубежном опыте прикладного применения позитивной психологии в рамках программы Strengths Gym.

Существенными отличиями авторской методики являются ее формат, который дополняется упражнениями на отработку навыка применения черты характера, а также продолжительность курса, который ограничивается четырьмя занятиями по 45 мин. каждое. Наряду с этим, в качестве индикаторов субъективного благополучия используются зарубежные опросники, впервые адаптированные к русскоязычной выборке, состоящей из старших школьников. Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимом положительном влиянии авторской методики ППИ на показатель соотношения позитивных и негативных эмоций, являющийся одной из основных мишеней для любых интервенций, разработанных в рамках позитивной психологии. Применение интервенций, основанных на позитивных чертах характера, впервые проводится в рамках отечественного исследования, а полученные результаты хорошо согласуются с данными зарубежных экспериментов.

Работа показывает потенциал применения ППИ в школьной ситуации в рамках краткосрочных тренингов, которые направлены на повышение субъективного благополучия подростков. Одной из перспектив будущих исследований является попытка установить факторы, за счет которых происходит изменение субъективного благополучия подростков в результате применения ППИ.

Ключевые слова: позитивная психология, позитивные интервенции, субъективное благополучие, позитивные эмоции, удовлетворенность жизнью, психология образования, позитивное образование, черты характера, развитие характера, счастье.



Позитивная психология в качестве одного из направлений психологической науки в течение последних десяти лет активно интегрируется в образовательную сферу. Субъективное благополучие, гедонистическая модель которого состоит из позитивных и негативных эмоций, а также удовлетворенности жизнью [8], оказывается в фокусе внимания школьной программы наряду с традиционными академическими навыками [18, 20, 21]. В школьном контексте субъективное благополучие не только выполняет традиционные функции психического ресурса для развития человека и буфера против появления психологических патологий [2], но и способствует повышению школьной успеваемости [11, 19].

Формирование новых целей в рамках образовательной программы предопределило поиск средств их достижения, которые были также заимствованы из позитивной психологии. В школьную программу были интегрированы позитивные психологические интервенции, представляющие собой терапевтический метод, направленный на развитие позитивных эмоций, поведения и мышления. Существующие мета-анализы показывают эффективность влияния различных ППИ на субъективное благополучие, как у взрослых, так и у детей [4, 17].

Одними из наиболее распространенных интервенций, используемых в школах, являются ППИ, основанные на позитивных чертах характера (сильных сторонах личности). В большинстве случаев в их основе лежит классификация К. Питерсона и М. Селигмана, состоящая из 24 черт, разделенных на шесть добродетелей (*virtues*): мудрость и познание, смелость, гуманность, социальность, умеренность, а также духовность [13]. В общем виде под позитивными чертами характера понимаются врожденные качества, которые возникают естественным образом, ощущаются аутентичными и используются благодаря внутренней мотивации человека [5]. Опросники, позволяющие определить выраженность конкретных позитивных черт характера у человека (*Values In Action*), были неоднократно апробированы в различных странах, в том числе и в России [1].

Классический формат применения таких интервенций в рамках школьной программы предусматривает рефлексивный диалог о позитивных чертах характера в течение урока (45–60 мин.). Такие ППИ оказались эффективным средством повышения уровня субъективного благополучия и школьной успеваемости в зарубежных школах [12, 15]. При этом интервенции влияют на позитивные эмоции, увеличивая их количество или повышая соотношение позитивных и негативных эмоций.

Один из форматов внедрения позитивной психологии в программу школьного образования предусматривает проведение отдельных занятий по изучению позитивных черт характера. Так, в проведенных за рубежом



исследованиях интервенции проводились один раз в неделю в течение 24 недель [14]. Необходимо отметить, что в отечественной практике применение интервенций в школьной ситуации не проводилось.

Вместе с тем возникает вопрос о применимости ППИ в рамках школьной программы, отличающихся краткосрочностью, но более высокой интенсивностью проработки материала. Последнее обеспечивается за счет формата тренинговой работы, предусматривающей не только рефлексивный диалог, но и отработку навыков применения черт в парах и группах, а также методики, заимствованные из арт-терапии.

В связи с этим, основной целью данной работы является попытка выявить потенциальный эффект интервенций, адаптированных к российским условиям и проводимых в тренинговом формате. Основная гипотеза исследования представляет собой предположение о том, что такие краткосрочные ППИ, основанные на развитии позитивных черт характера, положительно влияют на субъективное благополучие старших школьников.

В экспериментальном исследовании с целью проверки основной гипотезы работы приняли участие учащиеся 6-ого класса средней общеобразовательной школы в г. Москве. В качестве ППИ, основанных на развитии позитивных черт характера, были выбраны пять черт: гибкость мышления, причастность к общему делу, благодарность, социальный интеллект и самоконтроль [6, 9]. Основой для формирования курса интервенций выступила программа *Strengths Gym* [14]. Каждая сессия была посвящена одной отдельной черте характера и состояла из трех частей.

Первая часть сессии представляла собой описание черты, ее значения, а также цитаты известных личностей относительно моральной значимости черты характера. Процедура проводилась с помощью презентации, которая показывалась на экране, в течение 5–7 минут.

Вторая часть состояла из рефлексивного диалога относительно представленного материала в течение 5–10 минут. Данная часть является основной при применении подобных интервенций за границей.

Третья часть включала в себя ряд упражнений на развитие черты характера как навыка, в парах, тройках или группах, а также элементы арт-терапии и арт-диагностики («несуществующее животное» и т. д.). Эта часть была основной и на нее отводилось 25–30 минут времени.

Диагностика проводилась в начале первой сессии, а повторные замеры в начале последней. Таким образом, интервенции представляли собой четыре сессии по 45 минут каждая и прошли в 10-дневный период. Черта характера «причастность к общему делу» не вошла в исследование.

В первоначальной диагностике приняли участие 27 детей. Полностью опросники заполнили 17 школьников. В повторной диагностике участвовали



25 детей. Полностью опросники заполнили 22 школьника. Первоначальную и повторную диагностику полностью прошли 13 детей, средний возраст – 12,1 года, 2 мальчика и 11 девочек. Все дети были без ОВЗ.

В качестве диагностики субъективного благополучия использовалось два опросника: модифицированная версия опросника «Дифференцированная шкала эмоций» [10] и «Короткий многофакторный опросник удовлетворенности жизнью школьника» (*Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*) [16].

В модифицированном виде опросник «Дифференцированная шкала эмоций» представляет собой набор из 10 позитивных («довольный» и т. д.) и 10 негативных («раздраженный» и т. д.) эмоциональных состояний. Респондентам предлагается отметить, испытывали ли они эти состояния в течение предыдущего дня. В отличие от оригинальной версии опросника, в данном исследовании респонденты не указывали интенсивность эмоций, а лишь отмечали, испытывали ли они или не испытывали («Да» или «Нет») подобное эмоциональное состояние. Дескрипторы эмоций были заимствованы из адаптированного Е. Н. Осиним опросника «Шкала позитивного аффекта и негативного аффекта» [3]. Соотношение позитивных и негативных эмоций определялось с помощью деления количества позитивных эмоций на количество негативных.

«Короткий многофакторный опросник удовлетворенности жизнью школьника» представляет собой шесть утверждений, касающихся шести факторов: семья, друзья, школа, собственное Я, место жительства и общая оценка удовлетворенности жизнью (например, «Я могу описать мои отношения с семьей и близкими как...»). Ответы на утверждения даются по 7-балльной шкале Лайкерта от «полностью неудовлетворительные» до «полностью удовлетворительные».

Данные опросников обрабатывались в статистическом пакете SPSS 22.0.

В результате диагностики были получены следующие пары данных «до» и «после»: удовлетворенность жизнью, позитивные эмоции, негативные эмоции, соотношение позитивных и негативных эмоций. Проверка надежности двух опросников с помощью критерия Альфа Кронбаха показала возможность применения данных видов диагностики с русскоязычной выборкой. Так, модифицированный опросник «Дифференцированная шкала эмоций» показал критерий Альфа Кронбаха 0,639 (0,681 для шкалы позитивных эмоций и 0,645 для шкалы негативных эмоций). Опросник «Короткий многофакторный опросник удовлетворенности жизнью школьника» показал по тому же критерию 0,767.

Корреляции между двумя опросниками оказались сопоставимы с полученными ранее зарубежными исследованиями [7]. Значимая взаимосвязь



была выявлена между ключевыми показателями удовлетворенности жизнью и соотношением позитивных и негативных эмоций в первоначальной диагностике (0,658 при $\alpha < 0,05$).

Применение интервенций повлияло на разницу между показателями соотношения позитивных и негативных эмоций «до» и «после». Так, у девяти школьников были положительные улучшения, у двоих изменений не было, и двое детей показали отрицательные изменения. Проверка основной гипотезы проводилась с помощью парного критерия t-Стьюдента (2,423, $\alpha < 0,05$) и критерия парных знаковых рангов Уилкоксона (2,045 при $\alpha < 0,05$).

Таблица 1.

**Парный критерий t-Стьюдента
и критерий парных знаковых рангов Уилкоксона**

	<i>t-Стьюдента</i>	<i>Критерий Уилкоксона</i>
Соотношение позитивных и негативных эмоций «после» и «до»	2,423	2,045
Значимость	0,032	0,041

При этом статистически значимых изменений в показателе удовлетворенности жизнью зафиксировано не было. Отсутствие изменений в когнитивной оценке различных аспектов жизни обосновывается фактором устойчивости данного показателя в краткосрочной перспективе. В связи с этим полученные результаты согласуются с результатами рассмотренных выше зарубежных исследований. Таким образом, основная гипотеза исследования была подтверждена с помощью параметрических и непараметрических методов статистики.

Данное исследование было направлено на выявление потенциального эффекта позитивных психологических интервенций на показатели субъективного благополучия у старших школьников. Зафиксированный положительный эффект влияния интервенций на соотношение позитивных и негативных эмоций хорошо согласуется с полученными ранее результатами зарубежных исследований. Вместе с тем отсутствие контрольной группы при проведении эксперимента, а также небольшая по объему выборка говорят о необходимости дальнейшей перепроверки полученных результатов.

В отличие от классического использования подобных интервенций за рубежом, автором были внесены изменения в используемую методику *Strength Gym*. В результате адаптации в рамках сессий проводились не только информирование детей о позитивных чертах характера и рефлексивный диалог, но и отработка навыка применения этих черт на практике в групповом формате. Это позволило получить ожидаемый эффект за гораздо более короткий срок,



чем в аналогичных иностранных экспериментах. Однако ряд позитивных психологических интервенций, например, три хороших события, также оказываются эффективными при их применении в течение 5–7 дней [15].

Наряду с этим, адаптации подверглись два опросника, которые пользуются большой популярностью в качестве инструментов оценки субъективного благополучия на англоязычных выборках. Полученные уровни надежности позволяют говорить о применимости модифицированной версии «Дифференцированной шкалы эмоций» и «Короткого многофакторного опросника удовлетворенности жизнью школьника» в исследованиях русскоговорящих подростков.

В практической плоскости данная работа позволяет говорить о высоком потенциале внедрения позитивной психологии в систему школьного образования. С учетом неоднократно показанных в научных исследованиях положительных эффектов позитивных эмоций, подобные интервенции могут стать важным инструментом повышения субъективного благополучия школьников, снижения их уровня депрессии и повышения школьной успеваемости.

Литература

1. Буровихина И. А., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личностных достоинств» // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 107–127.
2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011. – 680 с.
3. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 91–110.
4. Bolier L., Haverman M., Westerhof G. J., Riper H., Smit F., Bohlmeijer E. Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies // BMC Public Health. – 2013. – V. 13 (119).
5. Brdar I., Kashdan T. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates // Journal of Research in Personality. – 2010. – V. 44. – pp. 151–154.
6. Breen W. E., Kashdan T. B., Lenser M. L., Fincham F. D. Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings // Personality and Individual Differences. – 2010. – 49 (8). – pp. 932–937.
7. Cohn M. A., Fredrickson B. L., Brown S. L., Mikels J. A., Conway A. M. Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience // Emotion. – 2009. – V. 9. – no. 3. – pp. 361–368.
8. Diener Ed. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // American Psychologist. – 2000. – V. 55. – pp. 56–67.



9. *Farh C. I. C. C., Seo M. G., Tesluk P. E.* Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context // *Journal of Applied Psychology*. – 2012. – V. 97 (4). – pp. 890–900.
10. *Fredrickson B. L., Tugade M. M., Waugh C. E., Larkin G.* What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001 // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2003. – V. 84. – pp. 365–376.
11. *Gilman R., Huebner E. S.* Characteristic of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2006. – V. 35. – no. 3. – pp. 311–319.
12. *Marques S. C., Lopez S. J., Pais-Ribeiro J. L.* “Building Hope for the Future”: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students // *Journal of Happiness Studies*. – 2011. – V. 12. – pp. 139–152.
13. *Peterson C., Seligman M.* Character strengths and virtues: A handbook and classification. – USA: Oxford University Press, 2004. – 800 p.
14. *Proctor C., Tsukayama E., Wood A. M., Maltby J., Eades J. F., Linley P. A.* Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents // *Journal of Positive Psychology*. – 2011. – V. 6 (5). – pp. 377–388.
15. *Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Linkins M.* Positive education: Positive psychology and classroom interventions // *Oxford Review of Education*. – 2009. – V. 35. – pp. 293–311.
16. *Seligson J., Huebner E. S., Valois R. F.* Preliminary validation of the Brief Multi-dimensional Students’ Life Satisfaction Scale // *Social Indicators Research*. – 2003. – V. 61. – pp. 121–145.
17. *Sin N. L., Lyubomirsky S.* Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis // *Journal of Clinical Psychology*. – 2009. – V. 65. – pp. 467–487.
18. *Soutter A. K., O’Steen B., Gilmore A.* Wellbeing in the New Zealand Curriculum // *Journal of Curriculum Studies*. – 2012. – V. 44. – no. 1. – pp. 111–142.
19. *Suldo S. M., Riley K. N., Shaffer E. J.* Academic correlates of children and adolescents’ life satisfaction // *School Psychology International*. – 2006. – V. 27. – pp. 567–582.
20. *Walker D. I., Roberts M. P., Kristjánsson K.* Towards a new era of character education in theory and in practice // *Educational Review*. – 2015. – V. 67. – no. 1. – pp. 79–96.
21. *Waters L., White M.* Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change // *International Journal of Wellbeing*. – 2015. – V. 5 (1). – pp. 19–32.



УДК 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГОВОЙ СИТУАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Каменева Ирина Юрьевна

Статья посвящена исследованию психолого-педагогических особенностей диалоговой образовательной ситуации, которые позволяют охарактеризовать ее как наиболее эффективный путь «вывести» образовательный процесс на личностный уровень, и «в горизонте личности» (В. С. Библер) – на уровень смыслов. Диалог, понимаемый как сущностная характеристика, принцип организации учебного содержания и технология личностно-ориентированного образовательного процесса, способствует личностному развитию учащихся, предоставляя адекватный самой природе этого развития способ учебного взаимодействия. Обязательным моментом диалогического познания, как известно, является оценка.

Обучение через постижение личностно-значимых смыслов изучаемого в контексте диалоговой ситуации открывает возможность становления системы ценностей учащихся, приобщения их к высшим ценностям мировой и национальной культуры. То, что диалог ведется всегда по «последним вопросам» (М. М. Бахтин), вечным общечеловеческим проблемам, в той или иной мере актуализированным в жизни самих учащихся, порождает его свойство бесконечно разворачиваться. Это, в свою очередь, становится основанием для выстраивания образовательного процесса как «цепи» мотивированно-взаимосвязанных диалоговых ситуаций.

В статье отмечены сходства и различия диалоговой и близкой ей проблемной ситуации, что позволит более корректно и продуктивно использовать ситуации обоих типов в образовательном процессе. Выделены показатели перехода образовательного процесса на личностно-смысловой уровень, которые можно считать универсальными, потому что их появление в рамках любого (!) типа обучения свидетельствует, что субъекты образовательного процесса «вошли» в поле межличностного взаимодействия. Обозначены «зоны риска» при конструировании и реализации диалогового образовательного процесса. Данная статья включает в себя также описание инструментов управления диалоговой ситуацией, дальнейшая разработка которых представляется одной из актуальных перспектив исследования, связанной с дальнейшим изучением психолого-педагогических особенностей диалоговых ситуаций.



Ключевые слова: диалог, диалоговая ситуация, смыслы, ценности, личность, личностное развитие, ценностно-смысловые системы.

Понятие образовательной ситуации является одним из центральных понятий, которыми оперирует современная педагогическая мысль. Особую актуальность оно приобрело в связи принятием ФГОС нового поколения. Посредством создания образовательных (или учебных) ситуаций преимущественно реализуется заявленный как приоритетный системно-деятельностный подход к обучению.

Само понятие образовательной ситуации не является новым в педагогической теории. К нему не раз обращались в своих работах авторы концепций проблемного, развивающего, личностно-ориентированного обучения, особое внимание уделяли исследованию образовательных ситуаций А. В. Хуторской [17], А. Н. Тубельский [16] и другие педагоги. Ситуация рассматривается как единица образовательного процесса, которая приобретает особенные психолого-педагогические характеристики в том или ином концептуальном контексте.

Идея обучать опосредованно, через конструирование ситуаций, способных «запускать» личностное развитие, – одна из ключевых идей личностно-ориентированной педагогики. «Ситуация – это особый педагогический механизм, – указывает В. В. Сериков, – который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности... Ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида. Специфика подобного развития состоит в осмысливании (наделении смыслами), субъективировании, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом – избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означает для него как определенное *со-бытие*» [15, с. 74].

В контексте смыслодидактики [1] идея обучать через ситуацию играет еще более важную роль, ведь, вспоминая слова А. Н. Леонтьева, смысл не учат и смысл не учатся. «Задача учителя – инициировать ситуации, из которых смыслы возникали бы, являлись, обогащались, затихали, изменялись» [2, с. 136].

Именно таким требованиям отвечает диалоговая ситуация, выводящая образовательный процесс на личностно-смысловой уровень.

Но, как правило, диалоговая ситуация рассматривается как ситуация внешнеречевой деятельности: дискуссии, диспута, любой беседы или спора вообще. В то время как мы понимаем ее гораздо шире. Диалог может



происходить во внутренней речи (например, диалог читателя с автором художественного произведения), может сопровождаться внешнеречевой активностью одного или нескольких, но не всех (!) субъектов диалога (полилога) (к примеру, лекция может состояться как диалоговая по своей сути, даже если не сопровождается вопросами к аудитории и не подразумевает наличие второго лектора), диалог может осуществляться при помощи невербальных средств общения (взглядов, мимики, жестов, пантомимики), экстралингвистических средств (вздохов, покашливания и тому подобного). Более того, далеко не всегда вопросно-ответная форма внешнеречевого общения является диалогом. Часто она остается на уровне информационного обмена, репродуктивной учебной деятельности, в контексте которой не происходит обмен смыслами и – что наиболее важно – ценностями между участниками диалога.

Подлинно диалоговую ситуацию формирует специфическое учебное задание. Ближе всего в поле научного рассмотрения к диалоговой ситуации расположена «родственная» ей проблемная ситуация, исследованная разработчиками системы проблемного обучения (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь и др.) [5, 10, 11, 12, 19]. Диалоговая ситуация – это тоже всегда ситуация по разрешению проблемы, с присущей ей (ситуации) «необходимостью в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия» [10, с. 33], так же, как и проблемная, включает в себя главное действующее лицо – субъекта, который отсутствует в традиционном определении учебной задачи. Однако если в процессе взаимодействия субъекта и объекта в контуре проблемного обучения открытие неизвестного связано с интеллектуальным затруднением и «совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований» [10, с. 32], то при диалоговом обучении взаимодействие субъекта и объекта выходит из сферы беспристрастно-гностического в сферу пристрастного, личностно-значимого и связано с оценением.

Оценка в качестве необходимого момента диалогического познания была выделена еще М. М. Бахтиным [3]. Особенность оценивания здесь состоит в том, что, например, один и тот же литературный или исторический персонаж, природное явление, научно-теоретический постулат и прочее могут быть по-разному оценены в различных «смысловых системах». А значит, перед учащимся (учеником, студентом) открывается возможность не просто выбора определенной оценки соответственно сложившейся у него системе ценностей, но и возможность пересмотра самой системы ценностей. Последнее является важнейшим достижением диалоговой организации обучения, поскольку в отсутствии довлеюще-авторитетного слова учителя (преподавателя) или учебника создается ситуация, «которая вынуждает учащегося самостоятельно



искать решение» [12, с. 54], самостоятельно определять свое местоположение в духовно-нравственной системе координат.

Диалоговая ситуация становится для учащихся ситуацией «ценностной неопределенности», потому что, с одной стороны, она сориентирована на решение проблемы, принципиально не имеющей однозначного решения, а с другой стороны, в отсутствии «единственно верной» точки зрения учителя или учебника учащиеся теряют и стабильный критерий оценивания – их (учителя, учебника) авторитетное мнение.

И сразу же возникает вопрос: что в данном случае станет камертоном для «настройки» личностной системы ценностей? Одним из обязательных дидактических условий диалога в образовательном процессе мы считаем опосредованность деятельности учащегося текстами (в широком смысле этого термина) культуры. Ядро учебного содержания должны составлять ценности мировой и национальных культур, в сопряжении которых выкристаллизовываются так называемые вечные общечеловеческие ценности. Это устойчивые доминанты человеческой культуры. Каждый народ их выражает по-своему, но нет народа, цивилизации, у которых они отсутствовали бы. «Ценностно-смысловой момент... – по М. М. Бахтину, – значим лишь для индивидов, связанных какими-то общими условиями жизни... в конечном счете узамы братства на высоком уровне. Здесь имеет значение приобщение, на высших этапах – приобщение к высшей ценности» [3, с. 389]. Приобщаясь к культуре, человек настраивает свою систему ценностей по камертону первообраза (П. Флоренский), высшей ценности. Образно говоря, в диалоге мы «обретаем» Бога; по мысли О. Розенштока-Хюсси, сила, которая влагает вопросы в наши уста и заставляет отвечать на них, и есть наш Бог [20]. Постижение мира и себя через культуру, в силу ее символичности, является для человека сокровенным духовным актом. Человек остается один на один со смысловыми кодами культуры. Диалоговая ситуация – это всегда ситуация, требующая прежде всего не усвоения значений, а раскодирования смыслов, взаимодействия «Я-Ты», утверждающего «мир отношений» [18]. Осуществляя свой выбор в культурном пространстве, учащийся принимает лично ответственные решения, последствия которых уже нельзя будет списать на нормы и правила, принятые по этому поводу какой-то социальной группой, защититься «коллективной безответственностью» [7]. Именно в диалоге с культурой человек учится быть Личностью.

Учебное содержание при создании диалоговых ситуаций нуждается в специальном структурировании. Исходя из того, что содержание должно быть диалогически организовано, мы подразумеваем членение его на компоненты, способные вступить в диалог между собой. Заметим, что компонентная система в данном случае состоит минимум из трех компонентов, два



из которых объективны (по отношению к учащемуся), а третий представлен личностным опытом учащегося. Именно такое сопряжение и рождает диалог. Причем пара (или более) объективных компонентов все время меняется: на место отработанной приходит новая, предоставляя новые возможности осмысления. Так обеспечивается возможность личностного развития.

Важно, что сам по себе феномен компонентности не гарантирует диалога и может фиксироваться также в любой монологической (например, знаниево-ориентированной) системе обучения. Фиксируется компонентная система учебного содержания и в контексте проблемного обучения (через нее «вскрываются» противоречия, с которыми «работает» проблемное обучение), компоненты содержания здесь взаимодействуют уже достаточно напряженно, но разряжается эта напряженность, как отмечалось выше, в гностической сфере, в духе диалектического «снятия» (М. М. Бахтин), ведь учителю уже известно верное решение. При проблемном обучении познание в своих результатах также монологично. Диалоговая ситуация предполагает другую философию дидактики, идею, говоря словами В. С. Библера, «боровской дополнительности» [4] сопрягаемых компонентов, полифонию смыслов. При этом сопрягаются не обезличенные теории, точки зрения, идейные позиции и тому подобное, а личностные «системы», потенциально – культуры. Наполнение диалоговых компонентов представляет собой продукт полемики разных культурных канонов, более того – полемики реализованной в контексте Другой по отношению к нам эпохи. В «Большом времени» (М. М. Бахтин) смыслы этих полемизирующих позиций становятся «подвижными», готовыми к включению в другой ценностно-смысловой контекст, и именно такой контекст предоставляется в диалоговой образовательной ситуации с введением в нее потенциальных субъектов диалога – учащихся и учителя.

Кроме исторически прослеживаемой «вертикали», в рамках диалоговой ситуации могут интегрироваться «горизонтальные» компоненты: содержание и технологии разных предметов и предметных областей. Это органически присуще личностно-ориентированному культуросообразному образовательному процессу, одной из конструирующих идей которого является идея целостности культуры и взаимосвязи всех ее (целостности) частей в единстве личности. «Межпредметная интеграция формирует целостно-значимую картину мира... так как полипредметная... среда, которую она создает, дает больше возможностей для создания единого смыслового пространства и развития способности учащихся к смыслообразованию» [6, с. 42]. Исследователи интеграции в образовательном процессе также отмечают, что «межпредметное интегрированное содержание не просто расширяет смысловое пространство... а способствует возникновению в сознании учащихся смыслов высокого порядка, смыслов бытия...» [6, с. 43].



Однако все то, что мы обозначаем как преимущества диалоговой ситуации, может представлять опасность для неопытного учителя–диалогиста. По мысли А. Н. Тубельского, сама идея образовательной ситуации несет в себе изначальную парадоксальность. «С одной стороны, она может целенаправленно создаваться педагогом. С другой стороны, живая образовательная ситуация всегда окажется шире или глубже предполагаемого им содержания и вообще может не быть прямо с ним связана» [16, с. 10]. В наибольшей степени это замечание относится к диалоговым образовательным ситуациям, одной из отличительных характеристик которых является «обязанность» содержать в себе некоторые условия, располагающие учащегося к постановке цели, избыточной по отношению к исходным требованиям ситуации. Такую цель В. А. Петровский называет надситуативной, а совершаемый учащимися выход за пределы исходной ситуации – надситуативной активностью. В. А. Петровский отмечает, что «соотношение ситуативности и надситуативности может быть понято по аналогии взаимосвязи “задачи” и “сверхзадачи” в терминах К. С. Станиславского» [13, с. 45]. Субъект первоначально следует ситуативной необходимости, но в самом процессе этого следования рождаются надситуативные моменты, способные вступать в противоречие с ситуативной необходимостью. Таким образом, реализация требований ситуации создает предпосылки для ее преобразования. Учебные ситуации в диалоговом учебном процессе создаются учителем с учетом возникновения надситуативной активности учащихся, а значит с учетом гипотетических зон риска, требующих повышенного педагогического внимания.

Возникновение надситуативной активности, как правило, связано с введением случайных (прямо не обусловленных темой занятия) элементов содержания. Диалогист–практик С. Ю. Курганов пишет о том, что на уроке мысль ребенка во многом задана тематизмом урока [9]. В каждом же слове ребенка «смыслы торчат во все стороны». Слово ребенка, слово учителя, слово научного и тем более художественного текста многовопросительно, многовекторно. Но урок не может двигаться сразу во всех направлениях. Безусловно, определяющим всегда остается необходимый элемент содержания, однако именно на основе сочетания необходимых и случайных элементов создаются условия для образования сильных противоречий, которые придают импульс мыслительной деятельности учащихся, импульс новому поиску, новому осмысливанию, дарят новые возможности развертывания диалога.

«Удержать» диалоговую ситуацию, не допустить ее перехода на уровень монолога в той или иной форме или на уровень околопредметного разговора помогают так называемые вопросы оппонирующего характера, вводящие в диалог коллизию – фактор его продуктивного развития. Оппонирующий



вопрос призван поколебать кажущуюся учащемуся или учителю (!) – оппонирующие вопросы могут исходить от любого участника диалога – однозначно доказанной или не требующей доказательств, аксиоматичной, позицию. С помощью таких вопросов учитель может управлять диалоговой ситуацией. Яркий пример оппонирующего вопроса, вводящего коллизию, – вопрос при изучении романа И. А. Гончарова «Обломов» «Почему роман называется “Обломов”, а не “Обломовщина”?», заданный на этапе, когда все отрицательные черты образа Обломова уже подмечены учащимися и собраны в единое понятие «обломовщины».

В свое время в ходе сравнительного анализа опыта работы в экспериментальных классах, где образовательный процесс был построен на диалоговой основе, и опыта обучения по монологическому типу (с ориентацией не на личностное развитие учащихся, а на формирование у них определенных знаний, умений и навыков) были выявлены следующие характеристики диалоговой ситуации, которые можно рассматривать как универсальные показатели перехода образовательного процесса на личностно-смысловой уровень. Универсальными мы называем данные характеристики потому, что их появление в рамках любого (!) типа обучения означает, что субъекты образовательного процесса, сознательно или нет, но «вошли» в поле межличностного взаимодействия со свойственной такому взаимодействию пристрастностью, «борьбой мотивов, столкновением смыслов и ценностей» (В. В. Сериков) [14, с. 19]. Перечислим эти показатели:

- усиление коммуникативной активности учащихся;
- обращение учащихся к своему личному жизненному опыту;
- особый эмоциональный подъем, или пафос;
- в качестве особого показателя – вопросы, обращенные к учителю (преподавателю).

Данные показатели связаны с реакцией учащихся на диалоговую ситуацию, которая в большинстве случаев оборачивается для них ситуацией «противоречия самому себе», когда модель оценивания диссонирует с художественной правдой литературного образа, историческими реалиями, осуществляемыми возможностями применения научных открытий и тому подобным. Самоубийство Катерины в пьесе А. Н. Островского «Гроза» – сила или слабость? Декабристы – достойное, передовое сообщество, образец для подражания или подрывавшая основы государственности своей страны группа, клятвопреступники, нарушившие присягу на верность царю? Атомная станция или атомная бомба? И так далее.

Интересно, что при усилении коммуникативной активности в диалоговых ситуациях учащиеся не только активно поддерживают диалог с учителем, но и чаще, чем в других учебных ситуациях, вступают в диалог друг с другом.



Как правило, это диалог–спор, в котором учащимися движет желание отстоять свою иерархию смыслов, убедить оппонента в истинности своего личностного мировосприятия. При этом они обращаются не только к тексту произведения, призывая автора в единомышленники, историческим документам, авторитетным научным точкам зрения и другим объективным источникам, но и к своему личному жизненному опыту – к примерам из собственной жизни или жизни знакомых им людей. Именно на этих отрезках образовательного процесса чаще всего происходит введение случайных элементов содержания. Можно даже сказать, что оно является для данных отрезков предсказуемым, учитель обязательно должен учитывать его при продумывании сюжетных линий развития диалога и выявлении гипотетических зон импровизации. Для диалога в «ситуации противоречия самому себе» характерен особый эмоциональный подъем, своего рода пафос, «страсть к идее» (В. Г. Белинский), которую учащиеся пытаются доказать, – учебная задача переживается ими как жизненная проблема, т. е. решается на личностном уровне.

В качестве особого показателя мы отметили вопросы учащихся, обращенные к учителю. Задаются эти вопросы с целью выяснить его, учителя, личностную позицию относительно предмета обсуждения. Подобные вопросы – явление редкое даже для диалогового обучения, но их появление есть один из самых ярких показателей того, что достигнут личностный уровень взаимодействия субъектов образовательного общения. Обращает на себя внимание также тот факт, что при организации диалоговых ситуаций в образовательном процессе высшей школы, вопросы, обращенные к учителю (здесь – преподавателю), встречаются значительно чаще. Мы связываем это с разными возрастными чертами, присущими школьникам и студентам. В вузе преподаватель имеет дело с субъектами, которым не нужно постоянно доказывать свою взрослость; это уже практически сложившиеся в нравственном и – шире – мировоззренческом отношении личности, но продолжающие искать свое уникальное место в социуме. Метафорически говоря, в диалоге они проявляют себя как участники, поведение которых продиктовано не подростковым девизом «Заметьте меня, я такой же, как вы», а юношеским девизом «Заметьте меня, я не такой, как вы». Они свободнее ощущают себя в статусе равноправных участников диалога, смелее иницируют межличностное общение с преподавателем.

Ситуация «противоречия самому себе» характеризуется нестабильным психологическим состоянием, возможно появление чувства растерянности, ощущения неспособности самостоятельно разрешить ситуацию. Следовательно, создание атмосферы доверительности на уроке, о которой так часто говорят и теоретики и практики школы, для учителя–диалогиста является не просто желательным условием осуществления обучения, а условием насущно



необходимым, напрямую влияющим на результаты обучения: страх ошибки, боязнь критики, страх «оказаться глупым» могут полностью блокировать учебную активность в ситуации «противоречия самому себе», так же как и в ситуации «ценностной неопределенности».

И, наконец, еще одна особенность диалоговой ситуации заключается в специфичности ожидаемого результата. Этим результатом является личностный рост, связанный с определенным этапом становления системы ценностей ученика. Осуществление личностного роста учащихся можно более или менее четко зафиксировать на крупных отрезках образовательного процесса (годовой курс, разделы курса), представляющих диалоговую макроситуацию. На более мелких же отрезках обучения (этап урока, урок) часто результатом диалоговой ситуации может быть озадачивание учащихся, утверждающее диалог в образовательном процессе, требующее дальнейшего поиска. Переход к следующей диалоговой ситуации осуществляется за счет исследовательской перспективы, возникающей «на выходе» из предыдущей диалоговой ситуации. Это позволяет переходить к следующей ситуации диалога не механически, но мотивированно, исходя из личностной нужды (по М. М. Бахтину), придает образовательному процессу искомый характер самодвижения, а диалогу – саморазвития.

Таким образом, отмеченные нами психолого-педагогические особенности позволяют говорить об организации диалоговых ситуаций как о востребованном современным образовательным процессом способе личностно-смыслового обучения, направленного на обогащение смысловой сферы у учащихся, на становление их личностной системы ценностей.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 386 с.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 4. Структурная дидактика как направление современной педагогики. – М.: КРЕДО, 2013. – 152 с.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
4. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.
5. *Брушлинский А. В.* Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Знание, 1983. – 98 с.
6. *Дышлюк И. С.* Смысловое развитие учащихся средствами межпредметной интеграции // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 3. – С. 41–48.



7. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 252 с.
8. *Каменева И. Ю.* Гуманистические ценности в современном образовательном процессе / Современная Россия: проблемы социально-экономического, экологического и духовно-политического развития. – М.: Глобус, 2009. – С. 51–54.
9. *Курганов С. Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 128 с.
10. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
11. *Махмутов М. И.* Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
12. *Оконь В.* Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
13. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
14. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.
15. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
16. *Тубельский А. Н.* Школа будущего, построенная вместе с детьми. – М.: Первое сентября, 2012. – 440 с.
17. *Хуторской А. В.* Как организовать образовательную ситуацию на уроке. Версия 1.0. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2003.
18. *Buber M.* I and Thou. – New York: Charles Scribner's Sons, 1970.
19. *Okon W.* Wprowadzenie do Dydaktyki Ogolnej. – Warszawa: Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
20. *Rosenstock-Huussy E.* Out of Revolution: Autobiograpy of Western Man. – New York, 1938.



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Колесина Карина Юрьевна
Годованая Ольга Николаевна**

Работа выполнена в рамках проектной части внутреннего гранта Южного федерального университета № 213.01–07-2014 / 15ПЧВГ «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения молодежи»

Статья посвящена одной из основных проблем современной высшей школы – гуманитаризации образования, т. е. выявлению личностного смысла образования, личностного смысла изучаемых предметов.

Авторы подчеркивают, что гуманитарная подготовка должна осуществляться в изменении самой сущности системы высшего образования России, т. к. период обучения в вузе – это время наиболее интенсивного развития интеллектуальных и нравственных сил и возможностей молодого человека. Именно в этот период формируются основы профессионализма будущего специалиста, его мировоззрения, ценностных ориентаций, жизненных позиций и убеждений.

В статье отмечается, что гуманитарная подготовленность студента позволяет ему по-новому, более глубоко и качественно осмысливать и воспринимать содержание и результаты получаемого профессионального образования уже непосредственно в процессе этого образования. Отсюда следует, что именно гуманитарная подготовка играет ключевую роль в формировании успешности личности.

Результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют о том, что рынок часто не в состоянии предвидеть, в каких именно специалистах он будет нуждаться. Поэтому на современном этапе необходимо иметь такой уровень общекультурного развития, который позволял бы специалисту свободно и эффективно ориентироваться в разнообразной и динамично развивающейся действительности.

Показано, что конкурентоспособность современного специалиста зависит не только от овладения студентом будущей специальностью, но и от его разносторонней гуманитарной культуры, творческого мышления, воспитанности и т. д.



Известно, что XXI век назван ЮНЕСКО «веком полиглотов», а это означает, что знание иностранного языка, а то и нескольких, является необходимым условием образованности в постиндустриальном обществе.

Авторами делается вывод, что на сегодняшний день специалистом высокого класса является тот, кто владеет иностранным языком. Необходимость получения качественной языковой подготовки, формирование лингвистической компетенции будущего специалиста является одной из ведущих задач, стоящих перед высшим образованием.

Ключевые слова: гуманитарная подготовка, языковая компетентность, когнитивная компетентность, социолингвистическая компетентность, коммуникативная компетенция, дискурсивная компетентность, гуманитарные технологии, проектная деятельность, личностный смысл.

В настоящее время в концепции развития образования активно культивируется идея гуманитаризации обучения. Гуманитаризация образования предполагает наполнение его ценностными смыслами нравственной ответственности и гражданской активности, утверждение единства жизненных и рационально-познавательных установок, она рассчитана на изменение ценностно-смысловых структур сознания обучающегося.

Суть гуманитаризации образования заключается в очеловечивании всех знаний, формируемых у специалиста, важности и необходимости их не только для производства, но и для развития, самореализации каждого индивидуума в рамках социума.

Формирование профессионально образованной, творческой личности возможно только при эффективном соотношении гуманитарного и специального образования студентов в системе высшего образования. Гуманитарная и специальная составляющие профессиональной подготовки студентов рассматриваются не как разрозненные и не связанные между собой образовательные блоки, а как взаимосвязанные области, где процесс взаимопроникновения определяется личностными особенностями студента.

Более того, именно гуманитарные технологии способны вывести специалиста–выпускника на осознание своего профессионального и творческого потенциала, путей его реализации в динамично изменяющихся условиях рыночной экономики [6].

В процессе гуманитарной подготовки в современном вузе на первое место все активнее выходит необходимость получения качественной языковой подготовки, что может помочь выйти на более широкие перспективы культурного развития.



Обучение иностранному языку в современной лингводидактике как общей теории овладения и владения языком, своеобразной лингвистической антропологии, рассматривается в качестве особой социально значимой практики, стержнем которой является культура (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, М. В. Ляховицкий, В. Н. Саакянц и др.).

Интеграция культуры и лингвистического образования призвана решать многие культуросозидательные задачи, которые позволяют нам считать языковую, лингвистическую компетенцию неотъемлемым компонентом не только общекультурной, но и коммуникативной, социальной компетенций.

Изучение иностранного языка невозможно без изучения особенностей культуры стран изучаемого языка, что обеспечивает развитие на этой основе общего чувства культуры, восприятия диалога культур, понимания различий в мире, обусловленных сформированной культурой, способности адекватно воспринимать и понимать информацию на иностранном языке в ее культурном контексте, успешно взаимодействовать с отдельными людьми и группами с различными особенностями культуры. Более того, освоение иностранного языка способствует познанию родного, помогает «освободиться из плена родного языка», формирует более внимательное отношение к формам выражения мыслей на родном языке. Знакомясь со странами – носителями языка, для английского языка это – Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия и др., более 30 стран, их историей, искусством, литературой, традициями, обучающиеся «прикасаются» к кумулятивной функции языка как хранителя культуры.

В лингводидактике рассматриваются функции, связанные с изучением иностранного языка, свидетельствующие о его значении также и в развитии когнитивной компетентности учащихся. В изучении иностранного языка термин «компетенция» вначале адресовался к области лингвистической подготовки (лингвистическая компетенция – Н. Хомский), и лишь позднее стал употребляться термин «коммуникативная компетенция» как способность к общению на основе знания иностранного языка, использования системы языковых и речевых норм. Стали выделять грамматическую компетенцию (знание грамматических правил, словарных единиц и фонологии); социолингвистическую компетенцию (способность выбирать и использовать адекватные языковые формы в зависимости от цели и ситуации общения); дискурсивную компетенцию (способность использования различных стилей построения устной и письменной речи); социокультурную компетенцию (знание культурных особенностей стран – носителей языка, интеграция личности в системы мировой и национальной культур) [7].



В образовательных стандартах нового поколения определены требования к специалисту в сфере изучения иностранного языка:

Специалист должен:

- иметь представление о современных направлениях в науке о языке;
- продемонстрировать определенный уровень билингвальной коммуникативной компетенции, включающий лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, в соответствии с общеевропейской шкалой требований по всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо);
- знать язык реалий, связанных с важнейшими историческими событиями, культурно-историческими ассоциациями, с особенностями общественно-политической жизни, государственным устройством, экономикой, традициями и обычаями стран изучаемого языка;
- владеть соответствующими знаниями и методами по дополнительной специальности в соответствии с требованиями Госстандарта по данной специальности.

Специалист владеет:

- иностранным языком (свободно);
- знаниями о системе и структуре иностранного языка, возможностях их реализации; о социологических, исторических и типологических характеристиках иностранного языка в сравнении с русским и родным; об основных этапах развития иностранного языка; о роли иностранных языков в современном обществе;
- знаниями о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях: фонетической системе, грамматической системе, словарном составе, стилистических особенностях;
- знаниями о литературной форме языка и диалектном разнообразии языка, его вариантах.

Из всего перечня составляющих иноязычной коммуникативной компетенции остановимся на лингвистической и социолингвистической компетенциях.

В содержание этих сторон иноязычной коммуникативной компетенции входят:

- лингвистический компонент, ориентирующий на изучение норм языка, т. е. принятого речевого употребления языковых средств, совокупности правил, упорядочивающих употребление языковых средств, звуковых, морфологических, синтаксических, лингвистических сторон языка, включая языковой материал: фонетический, грамматический, лексический и др.;
- социолингвистический компонент – изучение соотношений языка и культуры, языка и общества, т. е. языка как одного из признаков



нации, выражающего национальную культуру народа, говорящего на этом языке;

- лингвострановедческий компонент – ориентирующий на изучение страноведческих знаний географического, экономического, политического, исторического содержания, знаний социальной жизни и т. д.;
- экстралингвистический компонент, т. е. изучение содержания в ситуативном контексте;
- психолингвистический компонент, связанный с изучением психологических законов, кодирования (говорения) и декодирования (слушания) языковой информации, запоминания, понимания и т. д.;
- лингводидактический компонент, обеспечивающий исследование процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности в целом и ее лингвистической составляющей, в частности.

В процессе освоения каждого из компонентов иноязычной компетентности происходит формирование языковой профессиональной культуры будущего специалиста.

Специалисты отмечают, что если основой для педагогического взаимодействия избирается не пассивно-информативный или авторитарно-монологический стиль, а доверительно-диалогический, то происходят позитивные изменения в познавательной, эмоциональной, поведенческой сфере всех участников общения. Создающаяся таким образом атмосфера доброжелательных отношений между преподавателем и студентом, между студентами, обеспечивает создание наиболее благоприятного эмоционального фона, позволяющего актуализировать ценности гуманитарного образования: развитие творчества и саморазвития, самообразования личности специалиста–профессионала. Гуманитаризация образования – это выявление личностного смысла образования, личностного смысла изучаемых предметов. Насыщение учебного процесса гуманистическими идеями способствует формированию у студентов личной и профессиональной ответственности, а также помогает найти свое место в профессиональной деятельности и в жизни [6].

Обогащение языковой компетенции студентов представляет собой образовательную стратегию, предполагающую реализацию совокупности дидактических условий (форм, способов, приемов, механизмов), способствующих организованному усвоению личностью языковых знаний и опыта и направленную на становление лингвистической культуры студентов в вузе.

Процесс развития лингвистической компетентности обучающихся мы рассматриваем с позиций целостного подхода, не отделяя лингвистическую компетентность от остальных составляющих иноязычной коммуникативной компетентности, а лишь смещая акцент в сторону исследуемого



качества – лингвистической компетентности как компонента общекультурной компетентности.

В качестве технологии изучения иностранного языка мы определяем проектную деятельность обучающихся, ориентированную как на творческое конструирование на английском языке метапредметного проекта, так и одно-временное совершенствование в лексических, орфографических, грамматических, фонетических и др. конструкциях английского языка, освоение его лингвострановедческой специфики.

Проектирование при изучении иностранного языка мы рассматриваем как совместную интерактивную социально ориентированную деятельность, основанную на взаимодействии обучающихся и педагога–руководителя проекта между собой, а также с источниками информации на родном и английском языках.

Приведем в качестве примера организацию двух проектов: «Здоровый образ жизни по-американски» и «Наш родной язык – английский, но мы – граждане разных стран».

На первом этапе проектирования – «Введение в проектную деятельность. Обсуждение и выбор проектов» в ситуации оценки приоритетности той или иной тематики проектной деятельности, актуализируются наиболее сформированные за период изучения иностранного языка смыслы иноязычной деятельности как диалога культур (по типу «у нас» – «у них»). Социокультурный подход, широко используемый в настоящее время в процессе обучения английскому языку, обусловил выбор студентами тематики будущей проектной деятельности: «Здоровый образ жизни по-американски», выбор которого они объяснили, во-первых, тем, что кто-то из них уже выполнял похожий проект «Здоровый образ жизни», а, во-вторых, тем, что частично изучали быт американской (английской) семьи на уроках английского языка, частично – интересом к самой теме, к жизни американской (английской) молодежи.

Второй проект также актуализирует ценностно-смысловое отношение к его тематике: с одной стороны, о странах, культурах некоторых англоязычных стран уже составлялись тексты, делались переводы, строились диалоги, что создавало ощущение «узнаваемости» информации (вдобавок к той, которая изучалась на уроках истории, географии); с другой стороны, появилось желание познакомиться с культурой других англоязычных стран, кроме Великобритании, США (Австралия, Канада, Новая Зеландия). Речевая и лингвистическая (языковая) сторона обсуждения на этом этапе чаще смещается с английской на русскую разговорную речь (диалогическую, монологическую), что обостряет ощущение языкового дискомфорта, недостаточности владения лексическим материалом, слабости лексико-



грамматической стороны речи, потребность в расширении англоязычного запаса слов.

Второй этап «Проблемизация проектов» у студентов не вызвал особых затруднений с содержательной стороны – они достаточно быстро определились в направлениях исследования одного и другого проектов. Однако, как и на первом этапе, наибольшие трудности встретились при необходимости обсуждения цели, задач, этапов проектирования на английском языке. На данном этапе отрабатывается диалогическая сторона англоязычной речи: у одних студентов в форме реплик, у других – коротких речевых конструкций, у третьих – уже в форме полноценных высказываний по существу проектирования, эмоциональных оценок и т. д. Усваивается опыт аудирования – умения понимать «на слух» высказывания собеседников – педагога, товарищей, выделять из этих высказываний основные мысли, предложения, связанные непосредственно с предстоящей проектной деятельностью.

На третьем этапе – «Погружение в проект», связанном с разработкой конкретной программы деятельности по каждому из направлений проекта, осуществляется комплексная реализация личностно ориентированного и деятельностного подходов: «присвоение» одного из направлений проектирования, составление информационной карты проекта, конкретно-содержательная активизация «диалога культур». По первому проекту («Здоровый образ жизни по-американски») это касается сравнения российского и американского понимания «здорового образа жизни» как физического здоровья, занятий спортом, норм питания, борьбы с вредными привычками (на общественном и личностном уровне), проблемы СПИДа, наркомании, алкоголизма.

По второму проекту обсуждение прежде всего ориентировалось на выбор англоязычных стран. Выбор Великобритании и США не вызывал сомнений и долгих споров; эти направления сразу нашли своих исполнителей (культура, быт, традиции); Австралия и Новая Зеландия привлекли внимание своей экзотикой, слабой информированностью; Канада заинтересовала близостью к России своей природой; один из исполнителей вызвался подготовить материал о русской диаспоре в Канаде. Таким образом, актуализировались лингвострановедческие аспекты компетентности, которые, в свою очередь, актуализируют потребность во всех видах иноязычной речевой деятельности.

Важнейшая задача педагога – руководителя проекта на данном этапе – обеспечить моделирование на английском языке ситуации диалога культур: проектирование деятельности по сравнению образа жизни, стиля жизни, культуры, быта в англоязычных странах, избранных в качестве



объектов проектирования. В ситуациях моделирования диалога культур активизируется не только диалогическая, но и монологическая речь на английском языке, осваиваются умения краткого изложения известных фактов, касающихся направления проектирования: охарактеризовать известные и доступные источники информации, оценить те или иные факты и одновременно понимать содержание диалогов и монологов преподавателя, других исполнителей проекта, отделять главную информацию от второстепенной. Поскольку погружение в проект требует письменного оформления программы проектной деятельности, студенты должны обратиться к письменной английской речи: записать цели, задачи, этапы своей проектной деятельности, сроки выполнения каждого этапа и т. д. Таким образом, пополняются лингвистические знания, и осваивается опыт лингвистической деятельности в области орфографии, грамматических, лексических сторон письменной речи.

Основной этап развития лингвистической и социолингвистической компетентностей – этап информатизации проекта, этап усиления культуроведческого аспекта проектирования, обусловленного активным поиском и приобщением к культуре, образу жизни населения избранной для проектной деятельности страны. Формируется способность ориентироваться в социокультурных аспектах жизнедеятельности населения этой страны, развиваются социокультурная наблюдательность, культурная направленность, толерантность. Поиск информации расширяет диапазон умений выделения, сравнения получаемых лингвострановедческих знаний, заполнения схем и таблиц для обобщения страноведческого, культуроведческого материала. Студенты в процессе проектирования осваивают опыт интерпретации лингвистических и культурологических фактов в исследуемых источниках информации (страноведческие журналы, сайты в Интернете, справочная и популярная литература, художественные произведения и др.). Они учатся отбирать лингвострановедческие и фоновые знания; общность большинства сфер жизненной организации (образование, здравоохранение, политика, виды искусств и др.) обеспечивает переводимость информации с одного языка на другой, даже в случаях недостаточно сформированного лексического материала.

Можно заключить, что развитие языковой компетентности будущих специалистов в вузе в контексте культуры и на основе усиления гуманитарных функций образования актуализирует изменение качественных характеристик интеллектуальной и эмоциональной сфер деятельности выпускников вузов. Языковая компетентность превращается в эффективное средство для интеллектуального и общекультурного развития личности будущего специалиста.



Литература

1. *Абакумова И. В.* Смыслодидактика: учебник для магистров педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса. – М.: КРЕДО, 2013. – С. 276.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т.* Новодидактика. Книга 3. От классической дидактики – к дидактической инноватике. – М.: КРЕДО, 2013. – С. 135.
4. *Абакумова И. В., Фоменко В. Т.* Дидактический стандарт как метатехнология современного образования // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 1. – С. 44–54.
5. *Артюшина Л. А.* Дидактические средства включения рефлексивных умений школьников в содержание образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 24 с.
6. *Басалаева Н. В.* Формирование ценностно-смыслового отношения к профессии педагога у студентов. – Минск: Новое знание, 2008. – 254 с.
7. *Бодрова Е. В.* Определяющий фактор повышения эффективности гуманитарной подготовки в высшей школе – его профессиональная ориентация // URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/professor.ru/Bodrova_EV/
8. *Грунская Э. О. (Цыбенко Э. О.)* Изучение иностранного языка в условиях смыслообразующего контекста // Гуманитарные и социальные науки: Электронный журнал. – 2012. – № 1.
9. *Ермаков П. Н., Абакумова И. В.* О месте гуманитарного образования в инновационной деятельности университета // Высшее образование в России. – 2014. – № 1 / 14. – С. 68–74.
10. *Иванова М. А.* Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования в технических вузах // URL: <http://www.ibl.ru/konf/061212/problemu-i-perspektivy-razvitija-gumanitarnogo-obrazovanija.html>
11. *Карелина М. Ю.* Гуманитарная подготовка студентов высших технических учебных заведений: Историко-педагогический и организационно-управленческий аспекты: дисс. ... докт. пед. наук. – Москва, 2000. – 332 с.
12. *Колесина К. Ю.* Развитие ключевых компетентностей учащихся в условиях метапредметной проектной деятельности. – Ростов н/Д: Старые русские, 2007. – 264 с.
13. *Розозин Г. Г.* Пути совершенствования подготовки специалистов в аспекте гуманизации образования в техническом университете // URL: <http://www.dgtu.donetsk.ua>



14. *Цыбенко Э. О.* Обучение в сотрудничестве как технология развития творческого потенциала студентов при изучении иностранного языка // Гуманитарно-социологические и экономические науки / Humanities, Social-Economic and Social Sciences. – 2013. – № 5. – С. 37–45.
15. *Цыбенко Э. О.* Формирование творческого мышления на уроках иностранного языка в неязыковом вузе в процессе проблемного обучения // Гуманитарно-социологические и экономические науки / Humanities, Social-Economic and Social Sciences. – 2013. – № 7. – С. 54–55.
16. *Abakumova I. V., Ermakov P. N., Levshina A. A.* Il Senso della vita orientamento dei giovani in schermo sulla sfera sociale. Articolo // Free Online Journal Italian Science Review. – 2014. – 8 (17). – pp. 71–74.



УДК 159.9.018.4

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ СМЫСЛА И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

**Лукьяненко Марина Алексеевна
Ванжа Людмила Николаевна**

Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую культуру.

По способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся это технологии, ориентированные непосредственно на смыслообразование учащихся, к которым относятся технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся, диалоговые технологии, игровые технологии, методы, обеспечивающие самовыражение учащихся, методы психолого-дидактической поддержки учащихся, методы проблемно-творческого типа.

Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то технологии обучения пока еще в основном носят или репрезентативный, или когнитивно-направленный характер. Это порождает необходимость поиска тех технологий в учебном процессе, которые позволят вывести его на уровень смысловой сферы через смыслообразование и смысловывявление самих учащихся.

Содержание и методы обучения оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то методы должны включать, запускать смыслообразование и развитие. Построение учебного процесса по способу раскрытия учащимися смысла изучаемых объектов позволило бы сделать образование более эффективным, результативно влияющим на жизненные и духовные ценности формирующейся личности, помогло бы преодолеть разрыв между гностицистским и личностным в учебном процессе. Становится очевидной актуальность теоретической разработки и поиска таких методов, технологий, средств, способов и форм организации обучения, которые бы обеспечили необходимо оптимальную степень вариативности, оптимум обязательного и выборочного в учебном процессе. Учебный диалог в таком контексте приобретает характеристики смыслотехнологии, коммуникативной



и транслирующей смысл в учебный процесс, с обязательной ориентацией на определенные возрастные особенности обучаемых.

Ключевые слова: *смыслообразование, технология, смысловая сфера, личность, образовательные технологии, смыслообразующий потенциал, смыслообразующее обучение, дидактические технологии, инициации, развитие.*

В России идет становление новой системы образования, ориентированной на ценности и приоритеты современного общества. Государство и внутренняя политика центрированы на проблемах обучения и воспитания подрастающего поколения, объявив модернизацию образования приоритетным национальным проектом. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебного процесса. В данных условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных подходов к конструированию образовательных целей, учебного содержания и методов обучения [4, 5].

Выведение учебного процесса на личностно-смысловой уровень ставит перед педагогикой и психологией целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести на личностно-ценностный уровень, важно перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения [19]. Содержание учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо расположить в многомерном образовательном пространстве, распределив между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами, нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся [8, 9]. Именно это вводит нас в контекст поиска современных методов обучения, адекватных обновленному учебному содержанию, методов, которые будут работать не только и не столько на увеличение объема запоминаемой информации, а инициировать смыслообразование учащихся, их ценностное, смысловое и духовное развитие [7].

Содержание и методы обучения оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то методы должны включать, запускать смыслообразование и развитие. Однако если содержательный компонент в обучении за последние годы все более и более становится смыслонасыщенным, ориентированным на развитие смысловой сферы учащихся, то методы обучения пока еще в основном носят репрезентативный или когнитивно-направленный характер [25].



По способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся это технологии, ориентированные непосредственно на смыслообразование учащихся. Сюда относятся следующие их группы: технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся; диалоговые технологии; игровые технологии; методы, обеспечивающие самовыражение учащихся; методы психолого-дидактической поддержки учащихся; методы проблемно-творческого типа [14, 16].

Для разработки педагогических технологий диалогового типа, ориентированных на смыслообразование учащихся, используются критерии технологичности, наиболее часто употребляемые в психолого-педагогической литературе как основные методологические требования к данному компоненту учебного процесса [10, 30]. Педагогическая технология рассматривается не как отдельный методический прием или способ, решающий частнопредметную или локальную учебную задачу, а как нечто процессуально-целостное, воспроизводимое (экстраполируемое) в других дидактических условиях и, самое главное, дающее устойчивый, желаемый результат. Технологии характеризуются следующими критериями [21, 25]:

1. Концептуальность, как опора на определенную научную концепцию, включающая философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей. В качестве такой концептуальной основы для разработки педагогических технологий, ориентированных на смыслообразование младших школьников, были использованы: современная отечественная общепсихологическая теория смысла, смыслообразования, динамики смыслового развития в онтогенезе (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко, В. А. Иванников, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Е. В. Субботский) [24]; работы крупнейших представителей западной гуманистической и экзистенциальной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Дж. Фрейдберг); мотивационно-динамический подход в психологии (А. Г. Асмолов, И. А. Васильев, В. Е. Клочко, Т. В. Корнилова, Д. А. Леонтьев); а также психолого-педагогические теории, рассматривающие личностно-смысловые особенности обучаемых как педагогический фактор, и возможности его использования в учебном процессе (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, В. Е. Клочко, В. Э. Мильман, М. С. Нырова, Е. Ю. Патяева, Л. М. Фридман) [3, 20].

2. Системность как целостность, совокупность и взаимосвязь всех ее составляющих, единая логика процесса, ориентированного на приоритетную учебную цель – смыслообразование. Системность предлагаемых технологий обеспечивалась единством концептуальной основы, дающей возможность вычленить доминантную образовательную цель – развитие смысловой сферы обучаемых и формирование у них интегрированной смысловой



регуляции – и соответствующие ей (изоморфные цели) содержательную часть обучения и процессуальную часть как технологический процесс, реализующийся в организации обучения, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы преподавателя по управлению процессом усвоения материала, а также диагностика учебного процесса [25, 27].

3. Управляемость предполагает возможность целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, а также поэтапную диагностику, варьирование средствами и методами с целью коррекции результатов. Целеполаганием предопределяется возникновение из значимых единиц содержания (совокупность значений, которые должны быть усвоены в процессе обучения) объективно-смыслового фона, на который может замыкаться субъективный опыт учащихся и который, следовательно, в состоянии трансформироваться в личностные смыслы. «Если традиционное целеполагание, построенное на логике значений, ориентировано на становление у учащихся научной картины мира, то целеполагание, базирующееся на смысле с разнорядочной значимой целевой структурой, направлено на развитие индивидуальной картины мира учащихся» [25, 28].

4. Эффективность определяется конкурентностью педагогических технологий в современном учебном процессе, которая должна обеспечить эффективность по результатам и гарантировать определенный стандарт обучения, но учитывая специфику поставленных в качестве приоритетных учебных целей. Для соблюдения этого критерия технологичности необходимо разработать систему оценки тех результатов, которые получены на разных этапах исследования. Объективность оценки достигается варьированием аналитических характеристик по определенным показателям и целостной интегрированной характеристикой, получаемой в результате проведения гуманитарно-смысловой экспертизы эффективности использования смыслообразовательных технологий в процессе профессионального обучения будущих педагогов [9, 25].

5. Воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в других однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами. Для достижения этой цели были разработаны проективные составляющие смыслообразующих технологий: технологические схемы как условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначение логических связей между ними, и технологические карты как описание процесса в виде пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием применяемых средств.

Психологическим основанием для разработки технологий диалогического типа, направленных на развитие смыслообразования учащихся в процессе



обучения, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта, положения психотехники выбора и смыслотехники. Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе развития, выводящую «за скобки произвольную активность самого субъекта», а прежде всего акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении процессами смысловой регуляции, а также на управлении смысловой динамикой у других людей [25]. Термин «смыслотехника» выступает как частный случай психотехники и, по словам Д. А. Леонтьева, «это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности». Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через которую осуществляются любые изменения смысловой сферы [23].

Для детей младшего школьного возраста наиболее перспективными выступают диалоговые образовательные технологии [26]. Именно коммуникативная структура учебного диалога в наибольшей степени представляется перспективной как в плане смысловой трансляции от учителя к ученику его собственного смыслового понимания и переживания изучаемого, и следовательно, дает возможность проявиться своеобразному «смысловому заражению», порождая «двуголосое слово», «смысловой архиобраз» (по терминологии М. М. Бахтина), так и в плане создания учебных ситуаций, инициирующих смыслообразование, смыслоосознание и смыслораскрытие самих учащихся, т. е. содержащие в себе «задачи на смысл» [17].

Действия по поддержанию внутренне сложного мира (фактически это достижение состояния смысловой самоактуализации) позволяют субъекту выйти на уровень актуализации глубинных ценностей и подойти к реальной оценке альтернатив. «Оценивание альтернатив мало напоминает измерение линейкой двух отрезков или сравнение с образцом двух деталей. Самый главный вопрос психологического описания этой центральной части выбора состоит в том, чтобы понять, как, в какой форме встречаются ценность и оцениваемая деятельность». Ценностное сопоставление альтернатив происходит за счет актуализирующегося в данный момент личностного смысла и того смысла, который раскристаллизовывается в момент реализации деятельности [2].

Необходимость в процессе обучения выведения смысловых образований на осознаваемый уровень и раскрытие своего смысла для другого (коммуницирование) – и есть тот катализатор (противоречие между желанием выразить в словах свои пристрастия и ограниченностью вербальной сферы



при выражении своего внутреннего состояния), который побуждает ученика к интроспективности и самораскрытию [6]. Этот иницирующий компонент смыслообразования учащихся определяет потенциал технологии по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся. Это прежде всего технологии, ориентированные не на «прочное усвоение знаний», не на «активное мышление», не на «творческую активность», а непосредственно на смыслообразование учащихся, сопровождаемое более или менее выраженными состояниями переживания.

В работах И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова, М. Х. Машекуашевой, В. Т. Фоменко были выделены: технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся; диалоговые технологии (внешний, внутренний, множественный диалоги, диалоги эпох, диалоги разнохарактерных культур); игровые технологии (ролевые и другие виды дидактических игр, включая компьютеры с их цветодидактическими возможностями, имитацию, мысленные путешествия); технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся (ситуации выбора, персонализация, задания на проявления саморефлексии, зоны экзистенциальных проявлений учащихся); технологии психолого-дидактической поддержки учащихся (ситуации успеха, зоны самодифференциации и самоиндивидуализации учащихся, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, метод инцидента, смысловое погружение, ценностное ориентирование); технологии проблемно-творческого типа (инициации творческой деятельности учащихся, проблемные ситуации, задачи на «смысл» ситуации, явления знания сознанию, зоны «эмоционального пробуждения разума», состояние «инсайт», задания по жизненным впечатлениям, на выражение самоощущения, работа по преобразованию учащимися музыкальных образов – в изобразительные, изобразительных – в музыкальные, задания эвритмического типа, творческие сочинения, в том числе по естественно-математическим дисциплинам, включение учащихся в учебный процесс на правах авторов содержания – рисунков, рассказов, дневников, стихотворений, исследовательских задач) [1, 2].

В данных технологиях прослеживается тенденция обращения к жизненному миру ребенка, его духовной сфере, к смысловому уровню его глубинного Я. Наблюдается направленность на ограничение академизма в учебном процессе, содержится возможность заметной интенсификации последнего.

В ракурсе смыслообразующего потенциала особого внимания заслуживают две технологии: диалог и поддержка, чрезвычайно перспективные в учебном процессе младших школьников. Об этом свидетельствуют и опыт современной школы, и психолого-дидактические и педагогические исследования.



Учебный процесс с позиций психологии смыслообразования отличается особенной спецификой. В различных областях знаний смысл представлен по-разному: в психологии он дан в его живом возникновении и динамике; в теории культуры – как «дух в плену знаков»; в аксиологии – как ценность; в феноменологии – как интенция, «ячейка» сознания. Различные грани проявления смысла присутствуют в учебном процессе, на котором каждая из отраслей наук может испытывать свои подходы к изучению смысла. В учебной деятельности смысл представляется как задача и целеполагание; в протекании учебного процесса – как переживания его участников: преподавателя и обучающихся. Учебный процесс, взятый в этом ракурсе, выступает именно в качестве смысловой реальности [16, 17].

Смыслообразование – это процесс творческого освоения субъектами образования созданных человеком в процессе общественного развития способов мировосприятия, мироотношения, культуротворческой деятельности [6]. Смысл, по педагогическому определению, представляет собой наивысшую ступень учения, на которой обучающийся проявляет себя субъектом собственного образовательного процесса и способен генерировать новое знание. Обладая смыслом, обучающиеся оказываются способными создавать новые сообщения (информацию, тексты), проявлять себя субъектом мышления (собственного образования). А. Л. Данилюк аргументированно показывает, что в условиях перехода студентов от одной знаковой системы к другой происходит самопорождение знаний, и по своему объективному значению пересечение знаковых систем имеет интегративный характер [6, 15]. Интеграция знания осуществляется не в пространстве учебного материала, а в пространстве сознания студентов гуманитарных направлений. По мнению А. Ю. Агафонова, смысл неделим, целостен и присущ одновременно всем контурам (соматическому, познавательному, рефлексивному) психики человека. С точки зрения исследователя, «понимание носит многоуровневый характер, и мышление – это только один из уровней. Непонятное воспринимается как шум, не содержащий информации. Смысл есть обнаружение значения. Результатом обнаружения смысла является понимание» [2, 23].

Психологическим основанием для выделения уровней интеграции знаний является мышление, которое, по И. П. Павлову, представляет собой не что иное, как образование нервных связей, или то, что в психологии принято называть ассоциациями. Эти связи неоднородны, но по мере обучения их число увеличивается. Каждая маленькая ассоциация, отмечает ученый, уже представляет момент рождения мышления. В дальнейшем эти ассоциации растут и мышление приобретает все более глубокий характер: «Нужно считать, что образование временных связей, то есть “ассоциаций”, как они всегда назывались, это и есть понимание, это и есть знание, это и есть приобретение



новых знаний» [22]. Когда образуются ассоциации, – это и есть несомненное знание дела и определенных отношений внешнего мира. Если студенты умеют устанавливать причинно-следственные зависимости, умеют применять знания основ наук в практических ситуациях, то у них сформированы ассоциации между различными фрагментами знаний. В этом случае можно говорить, что произошла интеграция знаний.

Литература

1. *Абакумова И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н.* Смыслодидактика: учебник для магистров психологии и педагогики. – М.: КРЕДО, 2010. – 386 с.
3. *Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Рудакова И. А.* Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии. – М.: КРЕДО, 2014.
4. *Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц.* Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–67.
5. *Агафонов А. Ю.* Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003.
6. *Александров Е. П.* Интенциональный диалог как фактор адаптации первокурсников к образовательной среде вуза и профессии. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2009. – 260 с.
7. *Белякова Е. Г.* Смыслообразование в педагогическом взаимодействии: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. – 280 с.
8. *Бермус А. Г.* Управление качеством профессионально-педагогического образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
9. *Борытко Н. М.* Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос. – 2007. – № 4.
10. *Братченко С. Л.* Межличностный диалог и его основные атрибуты. – М.: Смысл, 1997. – С. 201–223.
11. *Василюк Ф. Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система // Московская психологическая школа: История и современность: в 4 т. Том 4 / Под общ. ред. В. В. Рубцова. – М.: Изд-во МГППУ, 2007. – С. 45–61.
12. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
13. *Данчук И. И., Данчук М. П.* Теория и методика обучения технологии. – Ростов н/Д: Изд-во ИПО ПИ ЮФУ, 2007.



14. Данчук М. П. Интенсификация учебного процесса современными информационными технологиями как способ управления самостоятельной учебной деятельностью студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 209–216.
15. Джалалов С. С., Рудакова И. А. Специфика учебной книги как дидактического средства, иницирующего смыслообразование обучающихся в учебном процессе // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1 (17). – С. 91–95.
16. Ёйст Н. А. Интроспекция как метод инициации смыслообразования в учебном процессе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 23 с.
17. Зильбербранд Н. Ю. Дидактическая сущность смысловых задач // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2. – № 4 (52). – С. 106–109.
18. Зильбербранд Н. Ю., Рудакова И. А. Типология смысловых задач в современной дидактике // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. – 2014. – № 5. – С. 177–181.
19. Иванников В. А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 49–56.
20. Ключко В. Е. Онтология смысла и смыслообразование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2013. – № 2. – С. 106–120.
21. Лаврентьев Г. В. Инновационно-обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Учебное пособие. – М., 2009. – 203 с.
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
23. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы Международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–49.
24. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
25. Лукьяненко М. А. Межличностный диалог в развитии мотивационно-смысловой сферы младших школьников: теоретический аспект. Монография. – Славянск-на-Кубани: Изд-во ИЦ СГПИ, 2010. – 87 с.
26. Лукьяненко М. А. Смыслотехнологии в учебном процессе начальной школы // Инновации в современной науке: Материалы II Международного осеннего симпозиума. – М.: Спутник +, 2013. – С. 243–248.
27. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. Учеб. пособие для студ. вузов. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
28. Современные образовательные технологии: педагогика и психология. Кн. 15. – Новосибирск: ЦРНС, 2014.



29. Суфиянов В. В. Диалог как педагогическая технология в смыслообразующем учебном контексте: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 23 с.
30. Murphy M. Sh. Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue. An Interview with Author, Dr. Adam Lefstein // Teaching and Teacher Education. – 2014. – no. 37. – pp. 165–168.
31. Stith I., Roth W.-M. Teaching as mediation: The cogenerative dialogue and ethical understandings // Teaching and Teacher Education. – 2010. – no. 26. – pp. 363–370.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.922

**РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ: ПРИ КАКИХ УСЛОВИЯХ
ОБУЧЕНИЕ МОЖЕТ СТАТЬ «РАЗВИВАЮЩИМ»?***Нечаев Николай Николаевич***Статья ретрагирована**

Статья посвящена методологии исследования в выявлении закономерностей развития деятельности субъекта как объективного процесса и роли обучения как социально детерминированной деятельности, целенаправленной и регулируемой субъекта деятельностью. В статье положен ряд выступлений автора по проблеме взаимосвязи обучения и развития, состоявшихся на ряде Международных и Всероссийских конференций в период 2012–2017 гг. - прил. Н.Н.

Показано, что в отечественной психологии присутствует педагогизированная трактовка развития, что проявляется как в характеристике его основных этапов, базирующейся на сложившейся структуре системы образования, так и в понимании самого процесса развития как процесса усвоения социального опыта. Тем самым практически игнорируется взгляд на развитие как на процесс самодвижения деятельности, определяемого «вызреванием» внутренних противоречий ее осуществления в конкретном социально-историческом контексте, структура которого, в свою очередь, зависит от характерного для данного общества способа производства и основных противоречий его социально-экономического развития.

Учитывая, что каждый вновь входящий в это общество индивид в качестве человека становится носителем определенных социальных диспозиций, то «механизм» развития его деятельности определяется как разрешение противоречий, возникающих в ходе включения этого индивида в совместную деятельность. С психологической точки зрения эти противоречия – в зависимости от этапа и периода развития деятельности – выступают либо как противоречие между сложившимися способами действия и складывающейся в деятельности субъекта системой отношений, в которые с момента рождения объективно включен субъект, либо как противоречие между сложившейся системой отношений и складывающимися способами действия, которые в конкретно-психологическом плане выражаются в дифференцировке мотивационных предпочтений личности на каждом этапе развития ее деятельности.



Особое внимание уделяется зависимости форм проявления закономерностей процесса развития от конкретных условий и содержания совместной деятельности, частной формой которой является обучение.

На основе предлагаемого представления о механизмах развития деятельности делается вывод о том, что «развивающий» характер обучения определяется тем, на каком этапе развития находится деятельность субъекта, для которого мотивационно значимыми могут становиться либо операциональные возможности, предлагаемые обучением, либо его вхождение в новую систему отношений.

Ключевые слова: развитие деятельности, усвоение опыта, периодизация развития, метафизическая теория, истинно-материалистическая деятельность, мотивационно-потребностная сфера, механизм развития, противоречия развития, развивающее обучение.

Хотя в течение ряда десятилетий мой исследовательский интерес был связан с психолого-педагогической проблематикой высшего образования, тему взаимосвязи обучения и развития вряд ли можно назвать побочной. В данном случае, следуя логике великого философа, исхожу из того, что понимание закономерностей развития деятельности на ее высших уровнях позволит в большей степени понять то, что происходит на начальных ступенях развития человека.

Точкой отсчета здесь может служить важное в данном контексте высказывание Л. С. Выготского: «Для диалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие **ложные идеи развития**» [8, с. 12].

Для меня особенно важным представляется то, что Л. С. Выготский видел проблему развития как центральную, по сути, основополагающую для всех областей науки и практики, одновременно подчеркивая опасность «ложных идей развития», которые и в отечественной и в зарубежной психологии, к сожалению, существуют и поныне.

Обратимся к обозначенным Л. С. Выготским аспектам проблемы.

Центральный характер проблемы развития предполагает, очевидно, то, что проблематика развития, обычно рассматриваемая в контексте возрастной и педагогической психологии, является столь же важной для общей психологии. Однако анализ сложившейся ситуации с общепсихологической трактовкой категории развития позволяет утверждать, что до

**Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018**



сих пор многие исследования страдают натурализмом и «индивидуальностью» в понимании человека и его жизнедеятельности [22]. Однако, как отмечал К. Маркс, «индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявлениями жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни [20, т. 42, с. 118].

Действительно, общество планирует результаты развития настоящих и будущих поколений. Однако при этом большинство отечественных авторов придерживается точки зрения, сформулированной в трудах стцовича: «...основательное единство психологии [3, 9, 11, 15]». Согласно этой точке зрения развитие человека есть процесс усвоения общественно-исторического опыта. Согласно этой, можно сказать базовой парадигме отечественной психологии, мы, т. е. старшее поколение, носители того опыта, тем или иным способом предлагаем этот опыт новому поколению, а дальше происходит процесс его усвоения, который мы же и организуем.

Этой укорененной в точку зрения способствовать традиционные психологические представления о процессе «интериоризации» как переходе некоего «внешнего» содержания извне внутрь индивида [5, 8, 30].

Весьма образная критика данного подхода была дана еще на рубеже XX в. известным отечественным педагогом и психологом П. Ф. Каптеревым, указавшим на ложность понимания образовательного процесса как своего рода «...трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому...» [14, с. 350]. К сожалению, это относится и к пониманию процесса интериоризации, выступающего таким образом в виде психологической характеристики этой трубки, по которой происходит «переливание опыта» от тех, кто им владеет, к тем, кто должен им овладеть. Поэтому в этом контексте по-прежнему актуально звучат слова классика мировой педагогической мысли А. Дистервега о роли собственной деятельности субъекта образования и развития, которые он адресовал немецким учителям: «...Развитие и образование ни одному человеку **не могут быть даны или сообщены** (выделено мной. – Н. Н.). Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [11, с. 249]. Мысль эта – хорошо известна, но, к сожалению, мы слишком часто весьма поверхностно читаем и цитируем классиков, не задумываясь о тех следствиях, которые вытекают из принятия их точки зрения.

Таким образом, вся концептуальная парадигма «**передачи**» опыта, включающая такие понятия, как «усвоение», «присвоение», «научение» и т. п., требует коренного пересмотра или, по крайней мере, серьезного уточнения,



которое прежде всего должно идти по линии разделения задач образования (обучения в широком смысле слова) и развития.

К сожалению, для современных психологов образование – не столько специально организуемый учебно-воспитательный процесс организации деятельности субъекта, в ходе которой осуществляется ее развитие, сколько сам процесс становления и развития человека в процессе совместной деятельности. Для нас, как и для П. Ф. Каптерева, очевидно, что развитие необходимо рассматривать в его собственной логике, а образование выступает лишь как специально организуемый процесс, создающий те или иные условия для этого развития, причем отнюдь не всегда благоприятные с точки зрения планируемых результатов развития. При этом, конечно же, происходит постоянное смещение задач образования и результатов развития, педагогического и психологического подходов к развитию.

Об этом свидетельствует то, что во многих серьезных работах образование и развитие часто употребляются как синонимы, причем это происходит в разных отраслях психологической науки [8, 10, 17 и др.] и в различных сферах педагогической практики [1, 2, 6, 28]. Достаточно напомнить, что само выделение ступеней возрастного развития человеком широко используемой в отечественной психологии периодизации [30] базируется на педагогических установках: школьный возраст, дошкольник, младший школьник и др., т. е. носит сугубо педагогический характер.

Недостатки такой периодизации хорошо понимал сам Д. Б. Эльконин, указывая, что «...членение детства на педагогических основаниях не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому... и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, **в чем** заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.)» [30, с. 61].

По большому счету «привязка» развития к системе образования неслучайна. На наш взгляд, она показывает, что общество и государство заинтересованы в том, чтобы процесс развития и его результаты рассматривались как закономерный «продукт» процесса воспроизводства «человеческого капитала», целенаправленной деятельности, задача которой – достижение нужных обществу и государству характеристик «конечного» продукта, предназначенного для потребления в системе общественного производства. Поэтому закономерно, что образование с этой точки зрения рассматривается как специально организуемый процесс «духовного» производства человека, направленный на **развитие** тех его психологических возможностей, в которых конкретно должна быть представлена специфика общественного бытия человека, т. е. его реального участия в системе сложившегося в данном



обществе разделения труда, в системе соответствующих этому разделению общественных связей отдельных индивидов. Таким образом, с этой точки зрения развитие – это то, что получается в результате целенаправленной «образовательной» деятельности общества.

Значимость проблемы развития в психологии подтверждается множественностью и разнообразием соответствующих направлений психологических исследований. Если обратиться к номенклатуре исследований, то среди них можно выделить работы, посвященные развитию т. н. психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления и т. д.); развитию операционально-предметной и мотивационно-потребностной сферы развития личности; развитию интеллектуальных процессов, когнитивного развития.

Однако среди них, как представляется, по-прежнему существует немало работ, реализующих те самые «ложные идеи развития», о которых говорил П. С. Голышкин. Так, многие работы, связанные с исследованием психических процессов, построены на **парциальном подходе** к процессу развития, при котором каждый психический процесс рассматривается как нечто отдельное и самостоятельное. При этом печальное явление исследований, посвященных «развитию» восприятия, памяти, внимания, мышления, в которых даже нет попыток соотносить получаемые результаты с аналогичными данными других авторов, могло бы занять сотни страниц. Поэтому как некую положительную тенденцию, как определенный шаг вперед в развитии самой психологии, можно отметить исследования, ориентированные на «когнитивное развитие» в целом, поскольку в них укоренившаяся со времен В. Вундта «процессуальная» парадигма существования веера «психических» процессов как будто бы преодолевается.

Не останавливаясь подробно на каждой из отмеченных сфер, отметим в позитивном плане проблематику исследований развития личности, потому что в них делается попытка схватить целостность развития индивида в самых ее существенных характеристиках. Тем не менее, можно привести множество примеров, свидетельствующих о том, что и развитие личности рассматривается парциально: «здесь про личность, а там – про мышление».

Если обратиться к научным дневникам Д. Б. Эльконина, можно увидеть, что он тоже боролся с подобным «парциальным» подходом. Вот запись, датированная 31.10.1967 г.: «Что такое “психическое развитие”? Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его еще называют, умственное, развитие. Это не только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. **Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение. Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты.** ...Из сказанного следует только одно следствие: главная задача



состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития» [30, с. 489].

Замечание о необходимости поиска «единицы» психического развития вновь отсылает нас к Л. С. Выготскому с его призывом к анализу не по элементам, а по «единицам». Этот же методологический подход Д. Б. Эльконин использует применительно к проблеме развития в детской игре [30, с. 316].

Очевидно, что это можно отнести вообще ко всякой целостности, которую мы подчас пытаемся рассмотреть на уровне отдельных составляющих, считая, что таким образом мы в конечном итоге получим целое. Для Д. Б. Эльконина было ясно, что это ложный ход, и если мы не понимаем собственную логику процесса развития, значит мы не можем иметь никакого представления о процессе производства, который необходимо должен учитывать эту логику.

Обращаясь к известным концепциям периодизации, Д. Б. Эльконин показал, что ни периодизация К. Гиллеха, ни периодизация Л. С. Выготского не дают ответа на вопрос, почему ребенок переходит от одной стадии возрастного развития к другой [30, с. 64].

В самом деле, как лучше влечься это развитие? Как люди самостоятельно «дорастают» до определенных способностей в своей деятельности, находясь вне системы развивающего обучения по В. В. Давыдову? Значит, есть какие-то закономерности самого развития, которые в определенных обстоятельствах и условиях деятельности ведут к «появлению» этих новообразований, несмотря на существующую систему образования. И, следовательно, и наши «образовательные» способы воздействия на процесс развития нельзя рассматривать как непосредственные «агенты», которые этот процесс определяют.

Необходимо согласиться с Д. Б. Эльconiным, что психология не решает задачу раскрытия логики самого процесса развития, отличной от педагогической логики «обучения». Также принципиально важно отметить при этом, что именно укорененный в сознании психологов педагогический ракурс рассмотрения процесса развития заставляет их трактовать этот процесс как исключительно прогрессивный и позитивно направленный: «...принято считать, – пишет В. И. Слободчиков, – что развиваться – это хорошо» [26, с. 13]; что развитие, – вторит ему Г. Г. Кравцов, – всегда происходит «в направлении совершенствования» [16, с. 58].

Подобный, по сути, обывательский подход в понимании развития, к его трактовке как некоего изначально заданного позитивного процесса, лежит в основе всех ныне существующих систем «развивающего обучения». Отсюда понятно, почему для многих исследователей «развивающее обучение» – это хорошее обучение, а «неразвивающее» – плохое. Но спросим себя: а может ли «развивающее» обучение быть «неразвивающим»? Это



же некое противоречие в терминах. Очевидно, что при такой постановке вопроса развитие отождествляется с достижением желаемых позитивных результатов той или иной организации процесса образования, т. е. налицо педагогизированная трактовка развития.

При всем разбросе критериев «развивающего обучения» – будь то обучение по третьему типу ориентировки (П. Я. Гальперин) [9], система «развивающего» обучения Эльконина–Давыдова [10, 30], система Л. В. Занкова [13], «гуманистическая педагогика» Ш. А. Амонашвили [1], школа «диалога культур» В. С. Библера [28] – оказывается, что в контексте всех этих систем развитие рассматривается как успешное решение определенной педагогической задачи. Последняя заключается в том, чтобы не упустили возможности общения человека к тем теоретическим знаниям, возникновение которых, как правило, не характерно для среднестатистического уровня его развития, но становится неким единоразным результатом деятельности организаторов процесса развития.

Казалось бы, развивающее обучение с его ориентацией на самостоятельный «поисковый» приток информации к целостному образу. Однако на деле его подвиг к целому, заданному, «ведущего» развитие, «чреват» психологически негативными последствиями для процесса развития. Подчеркнем, что это понимают и некоторые сторонники «развивающего» обучения. Как отмечает, например, Г. А. Цукерман, один из наиболее вдумчивых исследователей, работающих в русле концепции «развивающего» обучения по системе Эльконина–Давыдова, «...если перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет **искривлено** в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже **перекошено**, но совсем в другую сторону» [27, с. 59].

На наш взгляд, в этих словах содержится фактическое признание Г. А. Цукерман того фундаментального факта, что процесс развития имеет свою собственную логику, с которой должно считаться любое обучение, хотя как «педагогизированный» психолог она одновременно считает, что развитие может «искривляться» и «перекашиваться», что, следовательно, предполагает ориентацию на некие заданные педагогикой нормативы развития.

В этом случае отсутствие заранее планируемых позитивных результатов обучения рассматривается как асимметричное развитие, отклонение от развития, задержка развития и т. п. С нашей точки зрения, ответ на вопрос, правомерно ли говорить об «асимметричности» развития, будет положительным, если ориентироваться исключительно на существующие «нормы». Но ответ будет отрицательным, если понимать, что развитие

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



как объективный процесс может быть разным. И именно это НОРМАЛЬНО. Косвенным признанием этого фундаментального, на наш взгляд, положения явился отказ от терминов дефектологии при характеристике детей с особыми нуждами.

В этой связи нам неплохо бы вспомнить азы диалектического взгляда на развитие: «...Каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [20, т. 21, с. 621]. На мой взгляд, они точно схватывают объективную противоречивость процесса развития. Его можно выразить следующим положением: развитие процесс объективный, и действует закон прогресса, но, и должен осознать, что каждый достигнутый «плюс» всегда имеет свой столь же закономерный, но не планируемый «минус».

На наш взгляд, произведение в широким смысле слова «развести» психологический и педагогический подходы к развитию, но делают актуальным по-новому раскрыть механизм развития.

Начнем с указания на тот фундаментальный факт, что, рождаясь, ребенок попадает в объективно существующую и определяющую его бытие систему общественного производства, которая в ходе его развития должна выступить для него в виде его конкретных отношений с другими людьми и определенных способов деятельности в системе этих отношений, которую со времен Л. С. Выготского рассматривают как социальную ситуацию **его** развития.

В рамках подхода, развиваемого О. А. Карабановой, социальная ситуация развития рассматривается в двух аспектах: «объективная социальная позиция ребенка и система социокультурных ожиданий, норм, требований составляют объективный аспект социальной ситуации развития; система ориентирующих образов, определяющих отношения и сотрудничество ребенка и взрослого, составляет субъективный аспект социальной ситуации развития» [15, с. 55].

Представляется, однако, что в сложившейся исследовательской практике эти аспекты как бы разделены между условным педагогом, фиксирующим внешние обстоятельства и факторы, значимые для ситуации воспитания, и условным психологом, акцентирующим внимание на межличностных отношениях ребенка и взрослых, на соответствующих переживаниях ребенка. В этом случае за скобками остаются те действительные общественные отношения, в которые де-факто включен ребенок, но которые, согласно Г. М. Андреевой, «носят безличный характер» [2, с. 71].

В этой связи стоит внимательнее проанализировать позицию Д. Б. Эльконина по данному вопросу и его концепцию периодизации в целом. Отметим определенный парадокс: концептуальные положения

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



Д. Б. Эльконина обычно принимаются как хрестоматийные, при этом их методологические основания, служившие основой для разработки этих положений, в современной отечественной психологии игнорируются, как, вероятно, не соответствующие духу времени. Мы же считаем, что именно марксистская методология помогала Д. Б. Эльконину вскрывать глубинные основы психического развития ребенка, которые, однако, не получили должного и развернутого выражения в самой концепции периодизации [30, с. 60–77]. Справедливости ради отметим, что сам Д. Б. Эльконин не считал свою концепцию законченной, так сказать, канонической конструкцией и, по сути, до конца своей жизни разрабатывал ее основные положения [39: 30, с. 40–57].

Во многих своих работах Д. Б. Эльконин показывал, что за историческими изменениями характер детства и его понимания обществом необходимо видеть изменения в роли ребенка в обществе, прежде всего развития его производительных сил, обуславливающих на каждом этапе своего развития соответствующую систему производственных отношений, с которой в ходе развития общества производительные силы вступают в противоречие, требующее смены сложившейся системы отношений.

В ходе этих изменений, как показал Д. Б. Эльконин, «связь ребенка с обществом трансформируется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения», причем со временем данные функции передаются семье [30, с. 67]. В этих условиях «система отношений “дети в обществе” вуалируется, закрывается системой отношений “ребенок–семья”, а в ней – “ребенок–отдельный взрослый”» [30, с. 67].

Соглашаясь с такой интерпретацией, отметим, что в ней, к сожалению, не акцентируется тот важный момент, что сама семья есть прежде всего экономическая ячейка общества, и сам ребенок выступает членом общества, и, следовательно, всегда был и остается и конкретным субъектом производительных сил, и субъектом производственных отношений. Как известно, в России после отмены крепостного права для крестьян существовала юридически закрепленная практика выделения дополнительного земельного надела семье, в которой рождался ребенок мужского пола. Девочки же в крестьянских семьях рассматривались как обуза, «лишние рты». В Китае в деревнях вплоть до 50-х гг. прошлого века избавлялись от младенцев женского пола, отдавая их «в жены духу воды», т. е. попросту топили. В некоторых азиатских странах до сих пор существует, казалось бы, противоположный обычай требовать выкуп (калым) за будущую невесту, но в его основе та же, хотя и с другим вектором, логика отношения к ребенку как к «производительной силе». Именно это в первую очередь определяет социальную ситуацию его развития.



Подчеркнем: связь ребенка с обществом всегда **двойко опосредствована**, причем не столько процессом воспитания и обучения, реализуемым благодаря семье и другим социальным институтам, сколько его реальной жизнью и теми ее внутренними противоречиями, которые представлены в способе производства этой жизни в конкретной общности.

Это означает, что эта система отношений **постоянно изменяется** по мере становления ребенка в качестве «полно**ПРАВНОГО**» субъекта отношений, реализующего определенные способы действия. Для иллюстрации можно напомнить статьи УК РФ о разных возрастах наступления для ребенка той или иной меры уголовной ответственности за совершенные им преступления. Такие образы ребенка с самого рождения становятся производимой его силой – в начале его общественной жизни производящей себя. К сожалению, мы не фиксируем этот существенный момент постоянного и объективно необходимого изменения системы отношений, в которую включается ребенок и в которой взрослые, а по мере развития и сам ребенок, постоянно учитывают изменения его возможностей как становящейся «производительной силы». Отметим, однако, что статус ребенка как субъекта права в современном обществе многими даже не создается. Родителями ребенок подчас воспринимается как некто или даже как нечто, принадлежащее им. Между тем Международная декларация о правах ребенка существует уж несколько десятков лет, и известны случаи, когда дети за нарушение их законных прав подавали в суд на родителей и выигрывали эти судебные процессы.

Представляется, что система отношений «ребенок–общество», которая, как отмечал Д. Б. Эльконин, «вуалируется» отношениями «ребенок–семья», точно так же «вуалируется» системой обучения, которому без достаточных оснований начинают приписывать роль источника развития. И хотя за этой «вуалью» скрытыми остаются реально действующие отношения ребенка как общественного, т. е. производящего и воспроизводящего самого себя индивида, должно быть очевидным, что система отношений «ребенок–общество» является той самой жизненно значимой системой социально-экономических отношений, в которой осуществляется становление индивида как человека определенного рода и племени [23, 32, 34].

Отметим также, что система конкретных отношений ребенка не возникает из ничего, она порождается его общественной по содержанию и все более и более индивидуализирующейся по форме деятельностью в конкретных объективных обстоятельствах и условиях его жизни. Для того чтобы эти объективно существующие отношения стали его отношениями, должен возникнуть человеческий способ деятельности – то «зерно» развития, которое превращает его организменные нужды в человеческие потребности и тем самым задает определенный вектор развития. Удовлетворение или



неудовлетворение этих потребностей определенным способом становится основным противоречием развития самого способа деятельности, а разрешение этого противоречия является источником развития деятельности в целом в том или ином направлении или векторе.

Вспомним в этой связи, что понятие «способ действия» в психологии введено С. Л. Рубинштейном, т. к. для него именно способ действия представлял собой «ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» [25, с. 142].

При этом способ действия – это то, что человек реализует объективно, независимо от того, что он в связи с этим понимает или не понимает, что он осознает или не осознает. Будем считать целью действия, способное в его объективных следствиях, и его осознание, как правило, не совпадают: человек может осознавать все что угодно, но объективно делать то, что нужно тому социальному организму, в котором он действует, являясь в своеобразной «клеточкой». Известно, что Иоганн Кеплер открыл законы движения планет, исходя из представлений о том, что Господь, создавая мир, не мог сделать это иначе, нежели если бы основан на гармоничных формах, движение которых рождало музыку. Любопытно, что древнейшие открытия в астрономии, опиравшиеся, казалось бы, уже на точные вычисления, также строились на представлениях о существовании неких гармонических связей планет солнечной системы и Мироздания в целом.

Поэтому для того, чтобы «вскрыть» механизм развития, надо увидеть, что за мотивами (потребностями) и способностями (психологическими возможностями субъекта) стоят реальные отношения субъектов совместной деятельности, которая всегда осуществляется определенными способами, адекватность которых этим отношениям есть сугубо временное состояние, что, собственно, и порождает объективную необходимость их изменения, которая так или иначе осознается.

Жизнедеятельность человека, с самого рождения включенного в ту или иную общность, осуществляется только в форме совместной деятельности [3], «клеточки» которой – конкретные способы действия – изначально «двухаспектны», т. е. их реализация является одновременно и реализацией системы отношений. В свою очередь, развитие этих способов и закономерное появление новых психологических возможностей деятельности объективно заставляет человека изменять прежние отношения и строить новую систему отношений посредством новых способов, направленных на выявление сущности этих вновь складывающихся отношений.

Описанные противоречия, возникающие в деятельности, имеют, так сказать, тотальный характер: антагонизм способов действия с той или иной системой отношений закономерно сопровождает **всякое развитие** – как



процесс отторжения старых форм деятельности при появлении ее нового содержания.

В контексте деятельности развитие способа, за которым стоит развитие соответствующей потребности, а, следовательно, мотива, ведет к тому, что возникает новая потребность, новый мотив. Например, комплекс оживления у младенца – потребность в другом человеке, появление которой свидетельствует о становлении **первичной** системы «осознанных» отношений, расширение или сужение которой, в свою очередь, ведет к мотивационной необходимости дальнейшего изменения способов его деятельности [19].

На самом деле это означает, что в его мире возникли другие люди – «партнеры» его новой деятельности в данной ситуации и следовательно, его взаимодействие с ними деятельности.

Итак, возникновение и дифференциация потребностей ведут к изменению мотивации деятельности, она становится в свою очередь необходимым развитием способов действия и, соответственно, – деятельности в целом. При этом в системе мотивации всегда происходит «расщепление» мотивов: одни «повернуты» в прошлое, другие «повернуты» в будущее, что в действительности самой деятельности означает наличие соотноствующих, порой противоречащих друг другу способов действия.

Исходя из данного понимания механизма развития деятельности, можно построить определенную иерархию таких противоречий, разрешение которых объясняет и МАКРО, и МИКРОфазы (моменты) развития деятельности, в каждом из которых представлены те или иные мотивационные диспозиции. Одни – устойчивы как характер [25], другие – мимолетны как смена настроений [17].

Если обратиться к известной схеме периодизации Д. Б. Эльконина, то представляется очевидным, что намеченные в ней линии действительно показывают точки «перелома» в развитии деятельности, но речь должна идти не о смене периода развития мотивационно-потребностной сферы периодом развития операционально-технических возможностей, как полагал Д. Б. Эльконин, а о «**раздвоении**» мотивации на два основных вида: мотивации построения и / или изменения отношений и мотивации смены способов деятельности, которые на определенных стадиях развития способов как новых возможностей субъекта вступают в противоречие со сложившейся и становящейся неадекватной для субъекта системой отношений. В концепции Д. Б. Эльконина оказались неотрефлексируемыми два важных момента. Зафиксировав, что на определенных этапах (младенец, дошкольник, подросток) возникает мотивация к «освоению» системы отношений «ребенок–общественный взрослый», Д. Б. Эльконин, к сожалению, не заметил возникновение мотивации к смене способов развивающейся деятельности,



школа классового общества, воспитывая одних детей главным образом как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других по преимуществу как носителей задач и мотивов той же деятельности [30, с. 69]. Представляется, однако, что Д. Б. Эльконин механически развел мотивационный и операционный аспекты трудовой деятельности в системе общественного производства. И в школе «классового общества» необходимо создавать условия для развития способов деятельности для «носителей задач и мотивов», тех же способов управления общественным производством, и развития определенной мотивации исполнителей для реализации операционно-технических возможностей.

Таким образом, двойственность роли социального производства, вызываемая вновь и вновь возникающим противоречием развивающихся способов деятельности в системе отношений, которая на определенном этапе стимулирует развитие способов деятельности, порождает истинность процесса развития индивида: за счет развития способов деятельности происходит смена мотивации, ведущей к смене системы отношений, что, в свою очередь, за счет изменения социальной позиции человека необходимо порождает мотивацию к смене способов деятельности, открывая новую стадию развития «производительных» сил человека – порождения новых психологических возможностей.

Подчеркнем еще раз: процесс развития создает основу как для **мотивации вхождения в новую систему отношений**, так и для **мотивации овладения адекватными этим отношениям способами действия**, которые призваны раскрывать «технологии» деятельности в новых отношениях, обеспечивая тем самым развитие самих способов. В качестве примеров развития мотивации первого типа можно привести ролевую игру – мотивационно значимую форму **раскрытия смыслов** того или иного способа деятельности, или вхождение в новую общность (основная школа, подростковая «тусовка», вуз, трудовой коллектив и т. п.). Мотивация, связанная с овладением способами действия, развивается в контексте предметно-манипулятивной игры, учебной деятельности в начальной и старшей школе, вузе, спортивной, досуговой деятельности и др.

Характер мотивации может быть выявлен в рамках психологического анализа деятельности ребенка, однако в реальной практике его часто заменяет и подменяет педагогический подход с его стремлением «подтянуть» возникающую и выявляемую мотивацию к требованиям и ожиданиям соответствующих социальных институтов. В своих дневниковых записях Д. Б. Эльконин тонко подмечает это, указывая, что мотивационная готовность к «серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности», появляющаяся накануне перехода ребенка в школу, не обязательно

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



подразумевает учебную деятельность: «Удовлетворение данной тенденции в наших условиях происходит в школе. Оказывается, это удовлетворение безразлично к содержанию учебной деятельности. Деятельность может быть любой» [30, с. 500].

Отсюда вполне закономерен вывод, что эта мотивация означает не проявление готовности к школе, как до сих пор думает «школа» (педагогика), а мотивационную готовность к изменению способов деятельности для достижения нового социального статуса, в который психологически человек уже вошел благодаря ролевой игре, раскрывшей для него значимость развития способов деятельности. А «школа» – лишь частная исторически конкретная форма для реализации всеобщей тенденции.

С этих позиций, очевидно, стоит иначе рассматривать роль различных социальных институтов в развитии человека: семьи, школы, системы образования подросткового общества и т. п. Если мы говорим о развитии деятельности, то оно связано не просто с «прохождением» того или иного социального института, но представляет собой закономерный психологический продукт той (конкретной) деятельности, которую целенаправленно осуществляет человек в этих социальных условиях, как «эпифаназ», психологический эффект, своего рода «побочный продукт», который мы не только не замечаем, но зачастую игнорируем.

И это напрямую связано с еще одним важным компонентом концепции периодизации – понятием ведущей деятельности, введенным в отечественную психологию А. Н. Леонтьевым [17].

Постоянно размышляя и намечая пути углубления своей концепции периодизации, Д. Б. Эльконин, в частности, говорит о готовности «посмотреть так называемое деловое общение» в контексте отношений взрослого и ребенка младенческого возраста [30, с. 500].

Очевидно, что здесь вновь проявилась блестящая интуиция Д. Б. Элькониной в понимании ведущей роли реальной совместной деятельности, связанной с уходом за младенцем (единство «мы», о котором говорил А. Н. Леонтьев [18]). Именно эта совместная деятельность, объективно погруженная в систему реальных производственных отношений, связанных с обеспечением жизнедеятельности ребенка, является ведущей [4], а не то «непосредственно-эмоциональное общение», которое традиционно принято считать «ведущей» деятельностью младенческого возраста [19]. В этом смысле и концепция ведущей деятельности «схватывает» лишь поверхность того процесса, который объективно имеет место в ходе осуществления деятельности, и который выступает на этой поверхности в виде тех или иных «новообразований». Заметим, что новообразования – это лишь явления, за которыми скрыта сущность развития деятельности.

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



Таким образом мы приходим к выводу, что процесс развития деятельности субъекта, обусловленный постоянно возникающими социально-экономическими противоречиями, которые объективны и закономерны для его совместной с другими деятельности, с психологической точки зрения выступает как процесс разрешения этих вызревающих в деятельности противоречий. Возникновение, усиление и разрешение данных противоречий с психологической точки зрения приводит к изменению мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «отражается» объективное изменение его позиции в системе отношений, что, в свою очередь, либо актуализирует потребность в изменении сложившейся системы отношений, либо создает условия для трансформации сложившихся ранее способов деятельности.

Именно это является основой конкретных психологических различий в кризисах развития.

Таким образом, процесс развития – это всегда процесс развития деятельности. Можно говорить о «кольцевой», или «спиралевидной» структуре развития деятельности, которая всегда «погружена» в систему объективных отношений конкретного объекта и представляет отношения [29, 31]. В этой «спиралевидности» процесса с его противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» самой деятельности и заключается «механизм» появления психологических новообразований.

Применительно к педагогической практике отметим, что любое педагогическое воздействие как момент совместной деятельности на том или ином этапе развития может стать «развивающим», если с его помощью создаются условия, обеспечивающие объективно созревающие потребности в развитии мотивационно значимых способов деятельности или мотивационно значимые изменения позиции субъекта деятельности в системе отношений, требующих развития его психологических возможностей. Но его «развивающий» потенциал реализуется лишь в том случае, если оно будет отвечать актуальным для данного цикла или этапа развития потребностям – либо в смене способов деятельности, либо в смене сложившейся системы отношений, а также возможным перспективам развития.

С этой точки зрения обучение трактуется нами как целенаправленный процесс духовного производства, в котором в ходе совместной деятельности объективно развивающийся субъект изменяет сложившиеся ранее способы, что закономерно трансформирует деятельность субъекта и создает предпосылки для смены системы отношений, что, в свою очередь, определяет / изменяет вектор развития деятельности.

Отсюда – важность учета психологических закономерностей становления и развития деятельности, прежде всего содержания способов деятельности



и их роли в развитии деятельности в целом. В этом случае вопрос о том, станет ли обучение «развивающим», определяется тем, насколько мотивационно значимы для личности операциональные возможности, развивающиеся у нее благодаря этому обучению. Сама оценка этих возможностей определяется спектром сложившихся и складывающихся «смысложизненных» ориентаций личности и перестройкой их иерархии в структуре личности [15, 17], которыми, тем самым, определяются и возможные изменения вектора развития, и, соответственно, «развивающий» эффект обучения, и «воспитывающий» эффект воспитания.

Статья ретрагирована

литература

1. *Амонашвили Ш. А.* Школа жизни. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2012. – 320 с.
2. *Андриенко И. М.* Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
3. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития / Пер. с англ. – М.: Юридический центр, 2001. – 35 с.
4. *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
5. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–328.
6. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 4: Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244–268.
7. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 321–355.
8. *Выготский Л. С.* Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла / Гезелл А. Педология раннего возраста. Предисловие. – Москва–Ленинград: УЧГИЗ, 1932. – С. 12.
9. *Гальперин П. Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 45 с.
10. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
11. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей / Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
12. *Дусавицкий А. К.* Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 7. – С. 24–30.



13. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
14. Кантерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
15. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 4. – С. 40–56.
16. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53–64.
17. Леонтьев А. Л. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Советская психология, 1975. – 304 с.
18. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 118–124.
19. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
20. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 50 т. М.: Государственное издательство политической литературы, 1955–1961 гг.
21. Нечаев Н. Н. А. Н. Леонтьев и П. Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 50–69.
22. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–22.
23. Нечаев Н. Н. Психология: Избр. психол. труды (Серия: Психологи России). – Москва; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с.
24. Обухова Л. Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38–50.
25. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 596 с.
26. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 13.
27. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
28. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ. Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
29. Эльконин Д. Б. Выдержки из научных дневников // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 9–22.
30. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
31. Fraser B. Getting Through the Terrible Twos / The successful parent // URL: <http://www.thesuccessfulparent.com>

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



32. *Ganly S.* The 5 Periods of Child Development / Yahoo! Contributor Network // URL: [https:// contributor.yahoo.com](https://contributor.yahoo.com)
33. *Iannelli V.* Terrible Twos and Your Toddler. Ages and Stages / About.com Guide // URL: [http:// beaguide.about.com](http://beaguide.about.com)
34. *Kieninger R.* Child Rearing in the Past // URL: [http:// the-ultimate-frontier.org](http://the-ultimate-frontier.org)
35. *Kiernan K. E., Huerta M. C.* Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood // *British Journal of Sociology*. – 2008. – no. 59. – pp. 783–806.

Статья ретрагирована
article retracted
04.10.2018



УДК 316.6

ДОМИНИРУЮЩИЕ ЦЕННОСТИ СЕМЕЙНОЙ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОСТИ

Нозикова Наталья Валентиновна

Представлены результаты эмпирического исследования доминирующих ценностей семейной целенаправленности. Гипотеза предполагает динамику смыслообразующих ценностей семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста.

Выборку составили 102 девушки и 107 юношей 15–18 лет (средний возраст 16.4 лет), учащиеся средних школ; 104 женщины в возрасте от 21 до 64 лет (средний возраст 37.2 лет), состоящие в браке и воспитывающие детей. Применялись методы исследования: 1) модифицированный вариант методики семантического дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанном И. Л. Соломиным; 2) тест–опросник Г. Айзенка; 3) метод исследования уровня субъективного контроля (УСК), разработанный в НИИ им. В. М. Бехтерева. Компьютерная программа методики СД выполняет расчет средних значений по фактору ценности понятий для испытуемых, что позволяет их ранжировать и выявить доминирующие ценности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста респондентов.

Выявлено, что для девушек и юношей, обладающих качествами экстраверсии, стабильными нейротическими реакциями и интернальным локусом субъективного контроля, доминировали реальные ценности семейной жизни: «моя семья (моя будущая семья)», «мой будущий муж (моя будущая жена)» и «рождение ребенка».

Для девушек и юношей, обладающих качествами интроверсии, высокими нейротическими реакциями и экстернальным локусом контроля, доминировали ценности представлений об идеальной матери и идеальной семье.

Для женщин–экстравертов преобладала ценность представления о своем ребенке, в отличие от женщин с иными индивидуально-личностными качествами, рассмотренными в данном исследовании, предпочитающих эмоциональную ценность семейного события – рождения ребенка.

Результаты исследования будут востребованы в теории и практике семейной психологии по формированию и коррекции семейной социально-психологической целенаправленности.

Ключевые слова: *социальная психология, семья, целенаправленность, ценность, экстраверсия, нейротизм, интернальность, пол, возраст, психосемантика.*



Психологические исследования категорий цели, целенаправленности и целеобразования деятельности, формирующихся на основе ценностных систем личности, занимают одно из центральных мест. Семейная целенаправленность представляет основы социально-обусловленной структуры личности, может рассматриваться как показатель ее зрелости и условие успешной самореализации, что определяет актуальность изучения ее характеристик.

Целью статьи является исследование доминирующих ценностей семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста, для достижения которой рассмотрим: во-первых, основные направления исследования ценностных ориентаций в психологии; во-вторых, анализ результатов эмпирического изучения доминирующих ценностей семейной целенаправленности в зависимости от факторов индивидуально-психологических качеств, пола и возраста респондентов.

Основные направления исследования ценностно-смысловых ориентаций в психологии

Методологические основы эпистемологии и философии науки раскрывают смысловое содержание понятий, определяющих процессы организации целенаправленной деятельности человека на основе ценностных систем.

Понятие *цель* представляет «конечный результат деятельности человека (или коллектива людей), предварительное идеальное представление о котором (совместно с желанием ее достигнуть) предопределяет выбор соответствующих средств и системы специфических действий по его достижению» [4, с. 1111].

В изучении *целеобразования* выделяются три направления. Во-первых, выявление *мотивационно-смысловой* регуляции целеобразования и определения взаимодействия его процессов с *доминирующими, смыслообразующими мотивами* субъекта. Предметом подобных исследований становятся условия порождения целей. Во-вторых, изучение внутренних *механизмов и регуляторов* формирования целей. В этом случае предметом являются особенности целеобразования в системе, порождаемые спецификой ситуации, в которой они появляются. В-третьих, прикладные исследования целеобразования в особых условиях, например, в экономике, экологии, психологии или в случае возникновения психических заболеваний [5].

Целенаправленность является характеристикой деятельности человека или группы людей, направленной на достижение определенного конечного результата, цели. Целевая направленность поведения человека определяется



идеальными целями и мотивами деятельности, сформированными во взаимосвязи с ценностными установками личности и законами общественной жизни [3, с. 1113].

Ценностная ориентация (ЦО), или *система ценностей* в психологии рассматривается как одна из центральных составляющих мировоззрения личности или групповой идеологии. В работах Н. А. Журавлевой ЦО определяется как «относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысловое значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций» [12, с. 6].

Культурно-исторические ценностно-смысловые ориентиры образуют базисные глубинные принципы отношения человека к миру и к самому себе, а их динамика и его интенсивность определяются масштабом и силой социально-экономических изменений общественной жизни [1, 10, 25 и др.].

На этапе первичной социализации в детстве ЦО особо чувствительны к микро- и макросоциальным факторам. Становление и динамика ценностных ориентаций детей и подростков носит *интенсивный характер*, определяющий их психическое и личностное развитие, и это позволило А. Л. Журавлеву и Т. В. Дробышевой обозначить указанный период как *сензитивный* для их формирования. Социально-экономические изменения общества, независимо от возраста индивида, вызывают ресоциализацию личности, и это способствует пересмотру ценностных приоритетов, исходя из объективных или личных жизненных обстоятельств [9].

Развитие ЦО в онтогенезе детерминировано прежде всего семьей, коллективом сверстников и образовательным пространством:

- *экономическое воспитание*, которое ребенок получает в семье, и его личный опыт закладывают основы ценностных структур, которые затем могут целенаправленно изменяться под действием *экономического образования* [8];
- характеристики социальной системы, например, «обычного» типа или типа «развивающая социальная среда», время и место организации малой группы детерминируют типологию феномена «мотивационно-ценностной включенности малой группы в социальную систему (систему групп)» [7];
- специфические устойчивые групповые ЦО этносов выступают условиями их психологического благополучия, как, например, обусловленные доминирующей культурной ориентацией на индивидуализм или коллективизм установки русского и казахского народов [29].



Мультикультурное пространство мегаполиса определяет гармоничное взаимодействие семейных традиций, общекультурных и социокультурных норм, этнических ценностей и эталонов, и обеспечивает гибкость и вариативность позитивной социализации подростков [17].

В эмпирических исследованиях констатируется зависимость ценностно-смысловых ориентаций от устойчивых индивидуально-психологических характеристик личности:

- уровень общей активности, характеризующий темперамент, взаимосвязан с приоритетными жизненными целями [9];
- холистический стиль мышления подростков, учащихся восьмых классов, формирует в основном гуманистические ценности, а аналитический стиль – прагматические [14];
- нормальный невротизм, высокая экстраверсия и несклонность к согласию определяют необходимые когнитивные, личностные и смысло-ценностные ресурсы личности для совладания ветеранов боевых действий с посттравматическими последствиями и воссоздания внутреннего мира [16];
- нормативность и уровень самооценки личности влияют на формирование системы жизненных ЦО молодых людей [11];
- пол субъекта наряду с ЦО определяет принятие решения в ситуации морального выбора [2].

Особенности ЦО в отношении семейной жизни выделяются в отдельное направление психологических исследований.

Исследование И. Г. Дубова и Н. Н. Толстых выявило, что повышение общей активности, проявляющееся в темпераменте человека, увеличивает число респондентов с приоритетом трудовой профессиональной самореализации и самореализации в семье и детях [6].

Эмпирическое изучение содержания ЦО личности в зависимости от семейного статуса показало, что фактор «наличие / отсутствие детей» в наибольшей степени воздействует на систему ценностей личности [13].

Анализ ценностно-смысловых детерминантов отношения женщин к аборту в ситуации репродуктивного выбора выявил у них высокую ценность роли матери [15].

В нашей работе, выполненной с применением психосемантического метода цветowych метафор (МЦМ), выявлены доминирующие ценностно-смысловые понятия семейно-ориентированной и материнской целенаправленности девушек 15–17 лет: *моя будущая семья* и *мой будущий ребенок* (таблица 1).

Динамика доминирующих ценностей находится в зависимости от характеристик наиболее устойчивых динамических особенностей личности (экстраверсия, невротизм, уровень интеллекта и локус субъективного контроля), условий воспитания в семье или в детском доме, и возраста. На основе



критериев доминирования ценностей и психологических характеристик семейной и материнской сферы выделены психологические типы семейной целенаправленности девушек 15–17 лет. Ценностная привлекательность понятий семейной сферы, например, *мой отец* и *беременность, роды*, определяемая по порядку цветовых выборов в методике цветовых метафор, также коррелируют с наиболее устойчивыми особенностями личности, условиями воспитания и возрастом [18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 и др.].

Таблица 1.

Психологическая характеристика семейно-ориентированной и материнской целенаправленности девушек 15–17 лет

Целенаправленность на воспроизведение социально-психологической общности – своей семьи	Доминирующая ценность и ее рейтинг	Целенаправленность на реализацию в материнстве – рождение своего ребенка	Доминирующая ценность и ее рейтинг
<i>Экстраверты</i> Активный тип	«Моя будущая семья» Рейтинг 2	<i>Интроверты</i> Пассивный тип	«Мой будущий ребенок» Рейтинг 5
<i>Стабильные по нейротизму</i> Адаптивный тип	«Моя будущая семья» Рейтинг 4	<i>Высокий нейротизм</i> Тревожно-зависимый тип	«Мой будущий ребенок» Рейтинг 2
<i>Интерналы</i> Гармоничный тип	«Моя будущая семья» Рейтинг 1	<i>Экстерналы</i> Дисгармоничный тип	«Мой будущий ребенок» Рейтинг 4
<i>Нормальный интеллект</i> Тип приоритета социальных достижений	«Моя будущая семья» Рейтинг 3	<i>Сниженный интеллект</i> Тип приоритета личной реализации	«Мой будущий ребенок» Рейтинг 4
<i>Школьницы, воспитанные в семьях</i> Тип возрастной нормы	«Мой будущий ребенок» Рейтинг 2	<i>Воспитанницы детских домов</i> Тип идеализации семьи	«Моя будущая семья» Рейтинг 3

Следовательно, теоретический анализ показал, что особенность *целенаправленной* деятельности человека определяется формированием идеальных целей и мотивов деятельности на основе ценностных ориентаций личности в соответствии с общественными законами, многообразием в способах достижения цели в зависимости от информационной составляющей актуальной ситуации. Специфические характеристики целенаправленности семейно-ориентированного поведения, во-первых, складываются под влиянием традиционного культурно-национального уклада, во-вторых, отражают актуальные тенденции социальных трансформаций, в-третьих, зависят от индивидуально-личностных характеристик субъекта.

Цель исследования, представленного в данной статье, состоит в анализе доминирующих ценностей семейной целенаправленности. Данная работа



является частью более широкого исследования дифференциальной психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности.

Гипотеза работы предполагает, что доминирующие смыслообразующие ценности семейной целенаправленности изменяются в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста респондентов.

Эмпирические задачи работы:

1) исследовать систему ценностно-смысловых категорий, определяющих семейную целенаправленность в сознании, и выявить доминирующие смыслообразующие ценности;

2) выполнить сравнительный анализ доминирующих смыслообразующих ценностей семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и периода онтогенетического развития респондентов.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось с января по май 2014 года. Выборку составили всего 313 участников:

– на базе образовательных учреждений МБОУ СОШ № 30, № 32, № 80, гимназии № 3 им. М. Ф. Панькова, лицея «Ступени» г. Хабаровска. В нем приняли участие учащиеся 10–11 классов в возрасте от 15 до 18 лет, в том числе 102 девушки (средний возраст 16.5 лет) и 107 юношей (средний возраст 16.4 лет);

– на базе заочного отделения и факультета дополнительного образования Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск. В нем приняли участие 104 женщины 21–64 лет (средний возраст 37.2 лет), состоящие в браке и воспитывающие детей.

Исследование проводилось с января по май 2014 года в очной групповой форме. Результаты разработанной нами анкеты «Моя семья» показали, что участники исследования имели опыт семейной, супружеской жизни и воспитания детей. Следовательно, выборочная совокупность участников исследования репрезентативна для изучения функциональной организации психосемантической системы семейной целенаправленности в зависимости от пола, возраста и семейного состояния респондентов.

Применялись диагностические методы, подобранные по принципам валидности и надежности в соответствии с целями исследования: 1) модифицированный вариант методики семантического дифференциала (СД) в пакете методик психосемантической диагностики мотивации (ПДМ), разработанном И. Л. Соломиным, для исследования семантических связей значений анализируемой области [27]; 2) тест-опросник Г. Айзенка для изучения индивидуально-психологического склада и эмоциональной устойчивости



индивида [26, 31]; 3) метод исследования уровня субъективного контроля (УСК), разработанный в НИИ им. В. М. Бехтерева, для оценки сформированного контроля над жизненными ситуациями [26, 32].

Исследование семейной социально-психологической целенаправленности в сознании выполнено с помощью компьютерной программы *Osgood* модифицированного варианта методики семантического дифференциала в пакете методик психосемантической диагностики мотивации, разработанным И. Л. Соломиным [28].

На основе 18-ти шкал, наиболее значимо определяющих факторы ценности, потенции и активности, испытуемые оценивали подобранные нами в соответствии с целями работы 38 понятий, представляющих различные категории, характеризующие потребности и ценности личности, людей и группы людей, гендерные представления, этапы жизненного пути, эмоциональные переживания и события.

Планирование исследования доминирующих ценностей семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста представлено в таблице 2.

Таблица 2.

**Планирование исследования доминирующих ценностей
семейной целенаправленности в зависимости
от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста**

Выборка	Подгруппы		Цель выделения подгрупп
Группа 1 Девушки 15–18 лет 102 чел.	1. Экстраверсия – 59 ч.	2. Интроверсия – 43 ч.	Исследовать доминирующие ценности семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста
	3. Стабильный нейротизм – 35 ч.	4. Высокий нейротизм – 66 ч.	
	5. Интернальность – 40 ч.	6. Экстернальность – 62 ч.	
Группа 2 Юноши 15–18 лет 107 чел.	7. Экстраверсия – 58 ч.	8. Интроверсия – 49 ч.	
	9. Стабильный нейротизм – 74 ч.	10. Высокий нейротизм – 33 ч.	
	11. Интернальность – 52 ч.	12. Экстернальность – 55 ч.	
Группа 3 Женщины 21–64 года, состоящие в браке и воспитывающие детей 104 чел.	13. Экстраверсия – 34 ч.	14. Интроверсия – 70 ч.	
	15. Стабильный нейротизм – 59 ч.	16. Высокий нейротизм – 45 ч.	
	17. Интернальность – 43 ч.	18. Экстернальность – 61 ч.	
Всего 313 чел.			



Общая выборка участников составила 313 человек и включила в себя три группы, сформированные на основе пола и возраста участников, в том числе 102 девушки 15–18 лет, 107 юношей 15–18 лет и 104 женщины 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей. Каждая из групп затем разделялась на подгруппы на основе результатов диагностики индивидуально-личностных качеств: экстраверсия / интроверсия, стабильный нейротизм / высокий нейротизм, интернальность / экстернальность.

Для респондентов восемнадцати подгрупп, сформированных по фактору индивидуально-личностных качеств, выполнялась групповая обработка данных по методике СД с целью исследования семантических связей понятий анализируемой области и выявления доминирующих ценностей.

Программа *Osgood* позволяет для каждого из предложенных испытуемому понятий выполнить расчет среднего арифметического значения и стандартного отклонения по факторам ценности, потенции и активности.

Показатель среднего арифметического значения по факторам свидетельствует об осознаваемом уровне отношения респондента к соответствующим видам деятельности, событиям и людям, а также о демонстрируемых испытуемым установках. Упорядочивание понятий по фактору ценности позволяет получить их иерархию и выявить доминирующие ценности [28].

Расчет стандартного отклонения компьютерной программой *Osgood* дает возможность выявить устойчивость оценок респондента, предъявленного ему понятия по указанным факторам, и косвенно свидетельствует о степени их надежности. Стандартное отклонение выше 2.0 указывает на затруднения респондента в оценке и сниженную надежность полученных результатов, а стандартное отклонение, равное нулю, говорит о ригидности испытуемого в оценочной деятельности или о нежелании быть откровенным [28].

В настоящем исследовании показатель стандартного отклонения результатов оценки по фактору ценности понятий для групп девушек, юношей, женщин и мужчин не превысил 0.50 единиц, что подтвердило их надежность (таблицы 3, 4, 5).

С целью выполнения эмпирической задачи настоящего исследования выполнено ранжирование понятий по средним значениям *фактора ценности*, полученным с помощью компьютерной программы *Osgood* методики СД. Это позволило исследовать иерархию ценностно-смысловых категорий, определяющих семейную целенаправленность в сознании, и выявить доминирующие ценности для подгрупп испытуемых, сформированных в зависимости от индивидуально-психологических качеств, пола и возраста (таблицы 3, 4, 5).



Результаты исследования

Доминирующие ценности семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств девушек. Анализ выявил для подгрупп девушек 15–18 лет, сформированных по фактору индивидуально-психологических качеств экстраверсия / интроверсия, стабильный нейротизм / высокий нейротизм и интернальность / экстернальность, преобладающие понятия по фактору ценности (таблица 3).

Таблица 3.

Сравнительная оценка доминирующих ценностей семейной целенаправленности по фактору ценности в зависимости от индивидуально-психологических качеств девушек 15–18 лет

Подгруппа	Доминирующая ценность	Средние значения	Стандартные отклонения	Подгруппа	Доминирующая ценность	Средние значения	Стандартные отклонения
Девушки Экстраверсия $E \geq 14$	Моя семья (Моя будущая семья)	6.67	0.47	Девушки Интроверсия $E \leq 13$	Идеальная мать	6.67	0.47
	Рождение ребенка	6.67	0.47				
Девушки Норм. нейротизм $N \leq 14$	Моя семья (Моя будущая семья)	6.67	0.47	Девушки Выс. нейротизм $N \geq 15$	Отдых	6.67	0.47
	Идеальная мать	6.67	0.47				
	Радость	6.67	0.47				
Девушки Интернальность $I \geq 16$	Моя семья (Моя будущая семья)	6.67	0.47	Девушки Экстернальность $I \leq 15$	Идеальная мать	6.67	0.47

Так, в подгруппах «экстраверсия», «нормальный нейротизм» и «интернальность» доминировали ценности *моя семья (моя будущая семья)* и *рождение ребенка* – понятия о реальных ценностях, определяющих целенаправленность на создание своей будущей семьи и рождение в будущем детей.

В подгруппах «интроверсия» и «экстернальность» высший ранг по фактору ценности имело представление об идеале матери.



В подгруппах «стабильный нейротизм» / «высокий нейротизм», помимо понятия о своей семье, преобладающее значение по ценности имели представления об отдыхе и радости.

Итак, для девушек 15–18 лет из 38 понятий, представляющих различные категории, доминирующее положение по фактору ценности занимали *реальные* представления о семейственности и *идеальное* представление о матери.

Доминирующие ценности семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств юношей. Для подгрупп юношей 15–18 лет, различающихся по индивидуально-психологическим качествам, наибольшей ценностью обладали следующие понятия (таблица 4).

Таблица 4.

**Сравнительная оценка доминирующих ценностей
семейной целенаправленности по фактору ценности
в зависимости от индивидуально-психологических качеств
юношей 15–18 лет**

Подгруппа	Доминирующая ценность	Средние значения	Стандартные отклонения	Подгруппа	Доминирующая ценность	Средние значения	Стандартные отклонения
Юноши Экстраверсия $E \geq 14$	Мой будущий муж (Моя будущая жена)	6.67	0.47	Юноши Интраверсия $E \leq 13$	Идеальная семья	6.50	0.50
	Моя семья (Моя бу- дущая семья)	6.67	0.47				
	Каким я хочу быть (Какой я хочу быть)	6.67	0.47				
Юноши Норм. нейротизм $N \leq 14$	Идеальная мать	6.50	0.50	Юноши Выс. нейротизм $N \geq 15$	Идеальная семья	6.50	0.50
	Отдых	6.50	0.50				
Юноши Интернальность $I \geq 16$	Мой будущий муж (Моя будущая жена)	6.50	0.50	Юноши Экстернальность $I \leq 15$	Идеальная мать	6.67	0.47
	Отдых	6.50	0.50				



В подгруппах «экстраверсия» и «интернальность» по фактору ценности преобладали понятия *мой будущий муж (моя будущая жена)* и *моя семья (моя будущая семья)* – реальные представления, определяющие социально-психологическую целенаправленность в поиске будущей супруги и создание своей будущей семьи.

В подгруппах «интроверсия», «стабильный нейротизм» / «высокий нейротизм» и «экстернальность» по ценности доминировали идеальные представления о матери и семье.

В подгруппах «экстраверсия», «стабильный нейротизм» и «интернальность» высший ранг по ценности имели понятия, обозначающие отдых как вид деятельности и идеальные представления о себе.

Таким образом, для юношей 15–18 лет из 38 понятий, предъявленных для оценки, самым высоким значением по фактору ценности обладали *реальные* представления о своей будущей жене, своей будущей семье и *идеальные* представления о матери и семье.

Доминирующие ценности семейной целенаправленности в зависимости от индивидуально-психологических качеств женщин. Для женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей, предпочтение по ценности имели следующие понятия (таблица 5).

В подгруппах женщин, выделенных на основании индивидуально-психологических качеств, по фактору ценности преобладало реальное понятие *рождение ребенка*, за исключением подгруппы женщин–экстравертов, которые эмоционально высоко оценивали реальное понятие *мой ребенок (мой будущий ребенок)*.

В подгруппе стабильный нейротизм предпочитаемыми ценностями также являлись понятия *идеальная мать* и *идеальная семья* – идеальные представления о матери и семье.

В подгруппе экстраверсия высокую ценность имело понятие *отдых* как один из видов деятельности.

Так, для женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей, независимо от индивидуально-психологических качеств доминирующую ценность представляли *реальные* представления о событии рождения ребенка, а для женщин–экстравертов – о своем ребенке.

Следовательно, исследование позволило выявить *динамику реальных и идеальных доминирующих смыслообразующих ценностей* ядерных психосемантических комплексов, определяющих *семейную социально-психологическую целенаправленность* в зависимости от индивидуально-психологических качеств экстраверсии, нейротизма и интернальности, а также пола и возраста респондентов.



Таблица 5.

**Сравнительная оценка доминирующих ценностей
семейной целенаправленности по фактору ценности
в зависимости от индивидуально-психологических качеств
женщин 21–64 лет, состоящих в браке и воспитывающих детей**

<i>Подгруппа</i>	<i>Доминирующая ценность</i>	<i>Средние значения</i>	<i>Стандартные отклонения</i>	<i>Подгруппа</i>	<i>Доминирующая ценность</i>	<i>Средние значения</i>	<i>Стандартные отклонения</i>
Женщины Экстраверсия $\text{Э} \geq 14$	Мой ребенок (Мой будущий ребенок)	6.67	0.47	Женщины Интраверсия $\text{Э} \leq 13$	Рождение ребенка	7.00	0.00
	Отдых	6.67	0.47				
Женщины Норм. нейротизм $\text{Н} \leq 14$	Рождение ребенка	6.67	0.47	Женщины Выс. нейротизм $\text{Н} \geq 15$	Рождение ребенка	7.00	0.00
	Идеальная мать	6.67	0.47				
	Идеальная семья	6.67	0.47				
Женщины Интернальность $\text{К} \geq 16$	Рождение ребенка	6.67	0.47	Женщины Экстернальность $\text{К} \leq 15$	Рождение ребенка	7.00	0.00

Выводы

Результаты настоящей работы выявили, что, в зависимости от индивидуально-психологических качеств респондентов, смыслообразующими ценностями семейной целенаправленности в сознании являются:

- представления о реальных людях и группах, событиях, связанных с семейной жизнью: *моя семья (моя будущая семья), мой будущий муж (моя будущая жена) и рождение ребенка;*
- идеальные понятия: *идеальная мать, идеальная семья.*

В юношеском возрасте для девушек и юношей, обладающих качествами экстраверсии, стабильными нейротическими реакциями и интернальным локусом субъективного контроля, преобладают представления о *реальных* ценностях – объективной и осуществимой семейной жизни, которые формируют у девушек целенаправленное поведение для создания семьи и рождения ребенка, а у юношей – для поиска будущей жены и создания своей семьи.



В подгруппах девушек и юношей, обладающих качествами интроверсии, высокими нейротическими реакциями и экстернальным локусом контроля, доминировали представления об *идеальных* ценностях – о совершенной матери и совершенной семье.

Для подгрупп женщин, состоящих в браке и воспитывающих детей, независимо от индивидуально-личностных качеств, смыслообразующей ценностью являются *реальные* понятия семейственности. Женщины–экстраверты ориентированы на своего ребенка, в отличие от женщин, обладающих качествами интроверсии, стабильного и высокого нейротизма, интернальности и экстернальности, направленными на эмоциональную ценность семейного события – *рождение ребенка*.

Теоретическая значимость работы определяется ее целью, направленной на исследование закономерностей динамики доминирования смыслообразующих ценностей в семейной социально-психологической целенаправленности, что способствует развитию научных представлений в социальной и семейной психологии, психологии личности и группы. Исследованные закономерности позволят в дальнейшем раскрыть структурно-функциональный план в концепции дифференциальной психосемантики семейной социально-психологической целенаправленности. Полученные данные будут востребованы в практической работе педагогов, психологов и социальных работников учреждений образования и здравоохранения для формирования семейной социально-психологической целенаправленности, а также для раннего выявления отклонений и социально-психологической коррекции.

Литература

1. Абульханова К. А. Личность во времени человеческой культуры // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 3. – С. 40–53.
2. Асадуллина Ф. Г., Малюгин Д. В. Ценностные ориентации мужчин и женщин как факторы морального выбора // Психологический журнал. – 2008. – № 29 (6). – С. 48–55.
3. Борзенков В. Г. Целенаправленность / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009.
4. Борзенков В. Г. Цель / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009.
5. Васильев И. А. Целеобразование / Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: Канон+ РООИ Реабилитация, 2009.
6. Дубов И. Г., Толстых Н. Н. Связь жизненных целей людей и их активности // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 37–51.



7. *Елизаров С. Г.* Мотивационно-ценностная включенность малой группы в социальную систему (систему групп) различных типов (на примере исследования молодежных учебных групп): автореф. дисс. ... докт. психол. наук. – Курск, 2010.
8. *Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Влияние раннего экономического образования на ценностные ориентации младших школьников // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 181–190.
9. *Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Ценностные ориентации формирующейся личности в разные периоды развития российского общества // Психологический журнал. – 2010. – № 31 (5). – С. 5–16.
10. *Журавлев А. Л., Юревич А. В.* Макропсихологическое состояние современного российского общества // Экономическая наука современной России. – 2012. – № 2. – С. 137–140.
11. *Журавлева Н. А.* Влияние индивидуально-психологических характеристик на ценностные ориентации личности // Science and world. – 2014. – № 8 (12). – С. 180–182.
12. *Журавлева Н. А.* Психология социальных изменений: ценностный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2013.
13. *Журавлева Н. А.* Ценностные ориентации личности с разным семейным статусом / Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций. – М.: Институт психологии РАН, 2001. – С. 60–76.
14. *Капцов А. В., Некрасова Е. В.* Особенности ценностей подростков с аналитическим и холистическим стилями мышления // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. – 2014. – № 1 (15). – С. 121–132.
15. *Клюева Н. В., Руновская Е. Г.* Особенности ценностно-смысловой сферы женщин фертильного возраста с различным типом отношения к аборту // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 86–90.
16. *Лочехина Л. И.* Связь посттравматического стресса с интеллектом и смысло-ценностными ориентациями // Психологические исследования. – 2010. – Т. 5. – № 13.
17. *Марцинковская Т. Д., Чумичева И. В.* Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39. – С. 10.
18. *Нозикова Н. В.* Динамика доминирующих понятий семейной и материнской направленности личности и ее значение в прикладной психологии / Психология XXI столетия. Т. 3 / Под ред. В. В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2006. – С. 34–38.
19. *Нозикова Н. В.* Материнская и семейно-ориентированная направленность девушек 15–22 лет: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2005.



20. *Нозикова Н. В.* Особенности представлений об отце у девушек 15–17 лет // Российский психологический журнал. – 2014. – № 1. – С. 40–50.
21. *Нозикова Н. В.* Отношение к будущей беременности и родам в структуре сознания девушек 15–17 лет // Психическое здоровье. – 2012. – № 9 (76). – С. 77–81.
22. *Нозикова Н. В.* Проблема изучения социально-психологической целенаправленности как системообразующего фактора интегральных качеств семьи // Вестник Южно-Уральского университета. Серия Психология. – 2014. – № 1. – С. 48–58.
23. *Нозикова Н. В.* Психосемантический подход в исследованиях семейной и материнской направленности девушек 15–17 лет // Культурно-историческая психология. – 2014. – № 2. – С. 69–77.
24. *Нозикова Н. В.* Становление семейно-ориентированной и материнской направленности девушек–студенток // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 90–97.
25. *Панкратова А. А.* Изменение ценностей детей и взрослых в современной России (1992–2009) // Психологические исследования. – 2011. – Т. 1. – № 15.
26. Психологические тесты / Под ред. А. А. Карелина: в 2 т. Т. 1. – М.: Владос, 2000.
27. *Соломин И. Л.* Методика психосемантической диагностики мотивации (ПДМ). – СПб.: Речь, 2011.
28. *Соломин И. Л.* Практикум по психодиагностике. Психосемантические методы: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во Петербургского государственного университета путей сообщения, 2013.
29. *Шамионов Р. М.* Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 35. – С. 12.
30. *Eysenck H. J.* Dimensions of Personality. – London, 1947. – 308 p.
31. *Rotter J. B.* Social learning and clinical psychology. – New York: Prentice-Hall, 1954. – 466 p.



УДК 159.923:316.6

ИСТОРИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ПРИЕМНОЙ МАТЕРИ И ЕГО ЗАВИСИМОСТЬ ОТ СОЦИУМА

Щербина Сусанна Музекировна

В статье рассматривается институт фостерной семьи и ряд ее отличий от традиционной. Дается определение фостерной семьи. Описываются структура и периоды стабильности / нестабильности приемной семьи как открытой семейной системы. Проводится сравнительный анализ образов биологической и приемной матери в психоаналитической и культурологической традициях. Описывается двойственность архетипа (К. Г. Юнг) и разные уровни его реализации в образе матери: добрая и злая. Анализируется образ Хорошей Матери и Достаточно Хорошей Матери (Д. Винникотт). Также указывается на то, что мать обеспечивает нормальное развитие ребенка своим адекватным восприятием реальности, тем самым являясь «зеркалом» в глазах ребенка. Обращается внимание на возникновение неврозов у ребенка при отсутствии любви и безусловного принятия его матерью (К. Хорни). Рассматриваются: образ Матери в культурной традиции, матери защищающей, любящей, развивающей своего ребенка; изменения образа Матери в течение нескольких столетий, его противоречивость и неопределенность, зависимость от социума в славянской традиции.

Анализируются три образа женщины, зависимых от ожиданий социума: матери, жены и свободно реализующейся женщины. Обращается внимание на изменение материнских установок, обуславливающих трансформацию понятия «норма материнского отношения» (Э. Бадинтер). Трансформация образа матери от Богоматери к Дьяволице (Т. Шишова). Противоречивый образ матери, мифы об идеальном материнстве в культурных традициях славянского села. Раскрывается неоднозначное и предвзятое отношение общества к приемной матери, требования этого общества соответствовать идеальному образу матери, при этом воспринимая ее как изначально плохую мать. Требования общества быть идеальной матерью, собственная модель хорошей матери у самой женщины и мнение этого же общества о приемной матери как о мачехе инициируют внутренний конфликт образа Я у приемной матери.

Ключевые слова: *фостерная семья, семейная система, идентификация, приемная мать, образ Я, архетип, трансформация, внутренний конфликт, культурологическая традиция, миф.*



В России, согласно Семейному Кодексу Российской Федерации о семье и браке (ст. 123), официальными формами устройства детей, оставшихся без попечения родителей, являются: усыновление, опека и попечительство, приемная (фостерная семья), детский дом семейного типа. Эти формы различаются между собой по юридическим правам ребенка и приемных родителей, времени пребывания ребенка в семье, возрасту ребенка, типу государственного финансирования. *Фостерная (приемная) семья* – это семья, которая добровольно взяла из учреждений для детей–сирот и детей, лишенных родительской опеки, ребенка для воспитания и совместного проживания. Максимальное количество детей в приемной семье в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 17 июля 1996 г. № 829 «О приемной семье» – восемь человек (общее количество родных и приемных) [24]. Институт приемной семьи рассчитан также на временную опеку над детьми (на короткое время, оговоренный срок – от нескольких недель до двух–трех лет, пока родители находятся в заключении, на лечении и т. п.). Фостерная семья, как временная форма устройства и воспитания детей–сирот, является примером открытой семейной системы. По сравнению с традиционной семьей, фостерная семья имеет ряд отличий. Фостерная семья как система может иметь большую степень неустойчивости, чем типичная семья с устоявшимися отношениями. Прием в семью нового члена всегда сопровождается изменениями в самой системе. Таким образом, периоды нестабильности могут увеличиваться; дети, в случае возобновления родительских прав биологических родителей, могут быть изъяты из приемной семьи или детского дома семейного типа, могут быть усыновлены без согласия приемных родителей. По сути, фостерная семья обеспечивает трудоустройство родителей, воспитание детей в фостерной семье оплачивается государством; отношения в семье носят кратковременный характер; сиблинг (братья, сестры) чаще носит условный характер.

Эти отличия обязывают к пересмотру всей семейной системы. Во-первых, необходимо уточнение мотивов и потребностей, которые призван реализовывать институт фостерной семьи; во-вторых, возникает вопрос нестабильных состояний в такой семье в связи со сменой ее членов; в-третьих, изменение внешних условий вызовет трансформацию всей семейной системы, что отразится на способах связи между ее элементами. Особая роль в фостерной системе отводится матери. В исследованиях В. Ослон, А. Холмогоровой отмечается, что в эффективных замещающих семьях доминирует мать. В случае проблем матери присваивается роль спасителя, а отцу – «козла отпущения» [18]. В работах А. Аладьина, А. Варги, В. Ромека прослеживаются последствия материнской депривации и отмечается, что



приемные дети обнаруживают низкий уровень усвоения нравственных норм и моральных ценностей [2, 8, 22]. Проблема заключается в том, что сама fosterная система в корне отличается от усыновления и опекуна, что вызывает проблемы формирования идентичности Приемной Матери. Однако на сегодняшний день исследований, направленных на исследование Я-образа Приемной Матери, крайне мало.

Вышесказанное обусловило выбор темы исследования: целью статьи является исследование образа приемной матери в психологической литературе и культурной традиции.

Анализ последних исследований. Любая устойчивая культурная модель базируется на позитивном образе человека и его устойчивых связях с миром (Л. Гумилев). «Обязательный образ, на котором держится любая культура, – это положительная женщина–мать» [6]. Однако, несмотря на частое обращение к образу Матери, наиболее исследован он в психоаналитическом направлении. Правильным для нашего исследования будет обращение к архетипу Матери, предложенному К. Юнгом. На положительном полюсе указанного архетипа находятся магический авторитет феминности, мудрость и душевный подъем, любой полезный инстинкт или импульс, доброта, эмпатия и поддержка. На негативном полюсе – «все тайное, скрытое, темное; пропасть; мир мертвых; все, что пожирает, соблазняет и отравляет; все, что вызывает ужас и является неизбежным, как сама судьба» [29]. Двойственность архетипа подсказывает разные уровни его реализации в образе матери: добрая, мудрая волшебница, подруга, советник, злая мачеха, ведьма. К. Юнг отмечает, что этот архетип в проекции на личную мать придает ей мифологичность, авторитет, и наделяет ее особой властью.

Д. Винникотт в своих исследованиях указывает на то, что мать является зеркалом в глазах ребенка, обеспечивая ему нормальное развитие адекватным восприятием действительности [9]. Учитывая, что приемные дети некоторое время находились без родителей, к «зеркалу» предъявляется гораздо больше требований, чем просто адекватное отражение. Очевидно, стиль реагирования матери в стрессовых ситуациях является показателем адекватности «зеркала». Анализируя образ хорошей матери, Д. Винникотт отмечал, что он формируется на основе опыта взаимодействия с собственной матерью. Д. Винникотт является автором идеи образа Достаточно Хорошей Матери – матери, идентифицирующейся со своим ребенком, преданной ему, не бросающей его без особых причин, приспособляющейся к его нуждам.

В исследованиях К. Хорни отмечается, что отсутствие безусловного принятия ребенка со стороны матери может привести к неврозам [27].



Таким образом, Хорошая Мать в психоаналитической традиции – авторитетная, мудрая, добрая, эмпатийная, безусловно принимающая своего ребенка, имеющая позитивный опыт общения с собственной матерью. Ужасная Мать – злая, жестокая, отвергающая или безучастная, не принимающая своего ребенка.

В культурологической традиции к образу матери обращается М. Мид, указывая на безусловную любовь матери к своему ребенку, которая дает чувство защищенности, безопасности, как на характеристику, свойственную матерям в целом [25]. Образ матери в общемировой и отечественной культурах связан с такими определяющими незыблемость мироощущения понятиями, как любовь и защита, охрана и развитие ребенка, сохранение и поддержание семьи и ее традиций, принятие ребенка, понимание его [3, 7, 13, 16, 21].

В противовес ей, Э. Бадинтер, проанализировав историю материнских установок на протяжении четырех столетий, приходит к выводу о том, что в зависимости от требований общества формируются три образа женщины: матери, жены и свободно реализующейся женщины. Причем образ матери не всегда занимает ключевые позиции. Образ матери оказывается тесно связанным с требованиями общества и лишенным своей биологической безусловной доминанты [25].

Ретроспективно анализируя изменяющийся образ Матери в течение нескольких столетий, Г. Филиппова приходит к выводу, что материнство является лишь одной из социальных женских ролей, на нормативность которой оказывают влияние общественные нормы и ценности. Изменение материнских установок влечет за собой и трансформацию понятия «норма материнского отношения». Образ Идеальной Матери вообще и образ Достаточно Хорошей Матери данной эпохи также могут войти в противоречие, что может стать причиной формирования неосознанного комплекса вины у женщины [25].

Т. Киселева, описывая образ Идеальной Матери, указывает, что (идеальная мать) обладает неординарным жизненным опытом, развитой интуицией по отношению к детям; добра, сострадательна, мудра; воспитатель по призванию; безусловно принимающая своих детей и все, что с ними связано. Идеальная мать любит своего ребенка изначально и безусловно, он – член ее семейной системы, даже дистанционно. Она принимает его навсегда и не планирует быстрое расставание [11].

Образ Ужасной Матери включает в себя нелюбовь к детям, отказ от заботы о них, девиантное поведение, и, как следствие, порицание общества. В исследованиях Т. Шишовой показана трансформация образа матери от Богоматери к Дьяволице в современной культуре, проанализированы последствия разрушения культа Матери [28].



Противоречивость образа Матери, его зависимость от социума интересным образом проявляется в славянской традиции. Так, в нашей культуре образ Матери связан с мифом об идеальном материнстве (О. Кись) [12]. Образ Матери в славянской культуре тождественен образу Орранты – берегини славянского рода. В этом смысле, материнская роль является доминантой славянской женщины, а дети – главным объектом заботы. Однако исследования в области культурной психологии, проведенные О. Кись, выявили интересный факт: в славянской традиции материнская любовь и привязанность демонстрируется взрослым, а не маленьким детям [12]. В песенной культуре песен, где мать радуется маленькому ребенку, мало, зато в фольклоре существуют достаточно поговорок, пословиц, отражающих отношение матери к умершим детям: «Умерло. Туда ему и дорога»; «Одно – в песок, другое – в мешок». Требования общества к матери были достаточно прозаичными: вырастить работника. Исследования культурных традиций славянского села показали разное отношение матерей к своим детям в зависимости от возраста. Так, за большим крестьянским столом пища распределялась по способности к работе: отцу – кормильцу, детям – в зависимости от трудового участия в жизни семьи. Мы считаем, что поговорка «кто не работает, тот не ест» имеет глубокие семейные корни [23].

В славянской культурной традиции образ Матери восходит своими корнями к символу Руси – образу женщины–матери, отсюда и Русь–матушка, Россия–мать. Идеальная мать, согласно такой постановке проблемы, всех защитит, объединит, соберет [1]. В русских народных сказках чаще присутствует дихотомия мать / мачеха. Мать – добрая, хорошая, всех любит, защищает. Мачеха – ненавистная, злая, ведьма. Однако у мачехи чаще всего есть собственные дети – их она любит–голубит, а неродных – уничтожает.

Таким образом, в славянской культуре образ Матери также является неоднозначным. С одной стороны, Берегиня, Орранта, Идеальная Мать, Святая – образ, который декларируется на уровне государства. Мать при этом ориентирована как на процесс воспитания, так и на его результат [20].

С другой стороны, изменения требований и социальных норм повлекли за собой и трансформацию образа Матери от Идеальной Матери в целом к Достаточно Хорошей Матери Данной Эпохи, ориентированной на результат, упускающей детали процесса (таблица 1).

Таким образом, наличие большого количества степеней свободы от Святой до Чудовища, требования общества на разных этапах своего развития к осуществлению материнской роли вызывают внутреннюю конфликтность и двойственность самого образа и могут затруднить идентификацию женщины



себя как матери. Российское законодательство трактует образ Достаточно Хорошей Матери в статьях 63, 64, 65 Семейного кодекса, противопоставляя ему образ Плохой Матери, которая может быть лишена родительских прав. Достаточно Хорошая мать – мать, забравшая своего ребенка из родильного дома или из другого учреждения здравоохранения; не уклоняется от выполнения своих обязанностей по воспитанию ребенка; не проявляет жесткого отношения к ребенку; не является хроническим алкоголиком или наркоманом; не прибегает к любым видам эксплуатации ребенка, не принуждает его к попрошайничеству и бродяжничеству; не имеет судимости за совершение умышленного преступления относительно ребенка [24].

Таблица 1.

Образ Матери

Основные характеристики	Идеальная Мать	Хорошая Мать в условиях нашей культуры	Ужасная Мать
Отношение к ребенку	Поддержка и безусловное принятие	Обучение, воспитание	Отвержение или потакание
Роль в семейной системе	Цементирующая	Контролирующая	Дестабилизирующая

Неоднозначность образа Матери не могла не повлиять на образ Приемной Матери. Если в сознании людей Мать ассоциируется с доброй, ласковой, терпеливой, то Приемная Мать чаще всего занимает негативный полюс Ведьм, Мачех, Мегер. Анализ публикаций в средствах массовой информации подкрепляет негативный образ Приемной Матери – давящей, отбирающей жизнь Ведьмы, Мачехи. При этом, соответственно, сравнение происходит с образом Идеальной Матери, а не Достаточно Хорошей Матери для данной эпохи. Так, уже по отношению к приемной матери отмечается некоторая неоднозначность и предвзятость: от нее требуют соответствия идеальному образу, но воспринимают как негативный. При этом минуется стадия Хорошей Матери.

Мы считаем необходимым прояснение этого образа. Приемная мать находится в несколько иных условиях, чем мать биологическая. Поступление ребенка в fosterную семью нарушает равновесие семейной системы, но не меньше нарушает его уход ребенка из семьи в любой момент. Очевидно, в образе Приемной Матери должна быть толерантность к расставанию, переходу ребенка в другую социальную ситуацию. С этого момента начинаются противоречия, вызванные несовместимостью требований общества к Приемной Матери быть Идеальной Матерью, собственной



модели Хорошей Матери и мнением социума о Приемной Матери как изначально Плохой.

Действительно, Идеальная Мать не желает ухода (смерти, бродяжничества) своего ребенка, у матери и ребенка существует тесная связь. Однако, как показал теоретический анализ, уже в образе Достаточно Хорошей Матери в славянской культуре появляется некоторое равнодушие, готовность к тому, что ребенок может покинуть семью по любым обстоятельствам – работа, женитьба, смерть [5]. Такие же характеристики Достаточно Хорошей Матери обнаружила Г. Филиппова при исследовании европейских культур. Идеальная Мать ориентирована на процесс и на результат. Именно поэтому она – мудрая, чуткая и воспитывающая богочеловека. Хорошая Мать ориентирована на результат больше, чем на процесс. Главное – воспитать нормативного ребенка [25]. В исследованиях К. Игнатенко показано, что приемные родители всегда выполняют две основные функции: родительскую и профессиональную.

Приемная Мать оказывается в ситуации неопределенности: с одной стороны требования общества – нормативный результат, с другой – повышенное внимание к процессу воспитания. Именно отклонения в процессе воспитания, взаимодействия вызывают особое негодование со стороны социума. Приемная Мать оказывается в сложных условиях: двойственность требований, несформированность образа Приемной Матери, боязнь оказаться Мачехой в глазах общества – вызывают кризис целостного образа Я.

Учитывая отличия фостерной семьи от семей с кровными или усыновленными детьми, отметим, что к фостерным матерям необоснованно предъявлять те же требования, что и обычным. По мнению Б. Хеллингера, приемные мамы не должны претендовать на место настоящих матерей [26]. Ученый считает важным, чтобы место родных родителей было свободно и определено, тогда системное равновесие в приемной семье нарушено не будет. Принятие ребенка в семью на определенный срок, риск возвращения его в биологическую семью в любой момент без согласия фостерных родителей добавляют в образ Приемной Матери прежде всего черты воспитателя.

Исследования Ж. Захаровой причин отказа от ребенка в фостерных семьях в качестве основной причины выявили педагогическую некомпетентность родителей, матери в том числе. Педагогическая некомпетентность, по мнению исследовательницы, проявляется в несвоевременном обращении за помощью, игнорировании особенностей ребенка, отсутствии учета последствий, связанных с изменившимся образом жизни, организации коммуникации в семье.



Выводы

Таким образом, Хорошая Приемная Мать – это понимающая, добрая, требовательная, педагогически компетентная женщина, мотивированная на временное воспитание приемных детей, способная обеспечить позитивную психологическую атмосферу в семье.

Литература

1. *Аверинцев С. С.* Архетипы. Мифы народов мира: Энциклопедия. Т. 1. – М.: Российская энциклопедия, 1994. – С. 110–111.
2. *Аладьин А. А.* Психологическая работа с детьми, лишенными родительской опеки. – Минск: Тесей, 1998. – 224 с.
3. *Баженова О. В., Баз Л. Л., Копыл О. А.* Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35–42.
4. *Барабанова В. В.* Особенности развития детей в приемных семьях Москвы / Московская семья: вчера, сегодня, завтра. – М., 1995.
5. *Баховен И.* Материнское право // Классики мирового религиоведения / Отв. ред. Л. С. Чибисенков. – М.: Канон + РООИ Реабилитация, 1996.
6. *Безносюк Е. В.* Психопатология современной культуры // URL: http://www.ipr.by/ru/articles/2004/article_2.html
7. *Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 79–87.
8. *Варга А. Я.* Системная семейная психотерапия. – М.: Речь, 2001. – 74 с.
9. *Винникотт Д. В.* Маленькие дети и их матери // URL: <http://www.materinstvo.ru/art/905/>
10. *Герасимова Е. В.* Социально-психологические аспекты формирования гуманных взаимоотношений в приемной семье // Социальная политика и социология. – 2009. – № 5. – С. 132–139.
11. *Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д.* Социально-культурная деятельность. Учебник. – М.: Изд-во МГУКИ, 2004. – 539 с.
12. *Кись О.* Материнство и детство в украинской традиции: деконструкция мифа // Социальная история. «Женская и гендерная история» / Под ред. Н. Л. Пушкаревой. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2003. – С. 156–172.
13. *Мещерякова С. Ю.* Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
14. *Миневич О. К.* Психологические особенности развития отношений в приемной семье // Вестник Тамбовского университета. – 2008. – Вып. 8. – С. 126–128.



15. Николаева Е. И., Япарова О. Г. Особенности личностных характеристик детей и родителей в эффективных и неэффективных приемных семьях // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 37–43.
16. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – 496 с.
17. Орвашел Г. Психология общения родителей и детей. – М., 2007. – С. 701–706.
18. Ослон В. Н. Социально-психологические проблемы становления института приемной семьи // Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований / Под ред. М. А. Слюсарянского. – Пермь, 1998. – С. 240–241.
19. Палиева Н. А. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей: Программа подготовки кандидатов в замещающие семьи. – Ставрополь, 2002. – 60 с.
20. Рабинович Е. Г. Богиня-мать / Мифы народов мира: Энциклопедия. Т. 1. – М.: Российская энциклопедия, 1994. – С. 178–180.
21. Рамих В. А. Материнство как социокультурный феномен: дисс. ... докт. филос. наук. – Ростов н/Д, 1997. – 236 с.
22. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности М. Селигмана // Журнал практического психолога. – 2000. – № 3–4. – С. 218–235.
23. Савина Е. А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и психотерапия. – 2001. – № 3. – С. 85–95.
24. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995, № 223-ФЗ (ред. от 13.07.2015). Глава 12. Права и обязанности родителей // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/0f8e8ac9eec0041250e9762caaeefd8b03ddcd4a/#dst100281
25. Филлипова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. – М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
26. Хеллингер Б. Порядки любви между родителями и детьми // URL: http://www.prorasstanovki.ru/articles/poriadki_v_seme/poriadki_lubvi_mejdu_roditeliami_i_detmi_bert_hellinger/
27. Хорни К. Женская психология. Т. 1. – СПб.: Изд-во Восточно-Европейского Института Психоанализа, 1993. – 223 с.
28. Шишова Т. Образ матери в современной культуре // URL: <http://azbyka.ru/deti/obraz-materi-v-sovremennoy-kulture.html>
29. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов // URL: http://anastasiya-shulgina.narod.ru/ID_010_91_09_01_444_167.htm
30. Rogers D. Child Psychology. – Pacific Grove, California: Brooks / Cole publishing Company, 1986. – 477 p.



31. *Zigler E. E., Finn-Stevenson M.* Children: Development and Social Issues. – Toronto: D. C. Heath and Company, 1986. – 800 p.
32. *Galvin K. M., Brommel B. J.* Family Communication. – New York: Harper Collins Publishers, 1991. – 354 p.
33. *Leavenworth C., Hendricks G.* Family Living. – New Jersey: Prentice hall, 1988. – 340 p.



ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ, МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.92

ВЛИЯНИЕ РЕТРОСПЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ МАТЕРИНСКОГО СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ, РЕАЛИЗУЕМОГО В ДЕТСТВЕ, НА ПРОЯВЛЕНИЯ АЛЕКСИТИМИИ И ЭМПАТИИ У МОЛОДЕЖИ С ПОЛИНАРКОМАНИЕЙ

**Воробьева Елена Викторовна
Шульгина Ирина Петровна
Ермаков Павел Николаевич**

Работа выполнена в рамках проектной части внутреннего гранта Южного федерального университета № 213.01–07-2014 / 15ПЧВГ «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения молодежи»

Цель исследования – изучение влияния ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, на проявления алекситимии и эмпатии у молодежи с полинаркоманией. Предмет исследования – проявления алекситимии и эмпатических способностей у молодежи с полинаркоманией в зависимости от параметров ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве.

В работе приняли участие 50 больных полинаркоманией в возрасте от 20 до 30 лет, со сроком ремиссии от 1,5 до 3 месяцев, и 50 человек контрольной группы. Использовались: Торонтская алекситимическая шкала, методика Е. Шафера ADOR «Подростки о родителях», методика В. В. Бойко для диагностики эмпатии. В результате получено, что наиболее высокий уровень алекситимии и низкие значения эмпатии наблюдаются при непоследовательном, директивном и враждебном воспитательных стилях матери, согласно ретроспективной оценке испытуемых, как в группе больных с полинаркоманией, так и в контрольной группе. В группе больных полинаркоманией, по сравнению с контрольной группой, выявлены статистически достоверные отличия ретроспективных оценок воспитательного стиля матери по таким параметрам, как «Директивность», «Враждебность», «Непоследовательность», которые превысили значения контрольной группы,



а также по параметрам «Позитивный интерес», «Автономность», которые были выражены статистически достоверно ниже, чем в контрольной группе. Степень выраженности алекситимии у больных полинаркоманией прямо пропорциональна выраженности «Враждебности» в ретроспективной оценке воспитательного стиля матери и обратно пропорциональна «Автономности».

Дальнейшими перспективами нашего исследования можно обозначить изучение влияния образа матери на формирование мотивационных тенденций, мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях и коммуникативных установок наркологических больных, что может способствовать усовершенствованию психокоррекционных реабилитационных программ для наркологических больных и их семей.

Ключевые слова: полинаркомания, ретроспективная оценка, алекситимия, эмпатия, мать, родительское воспитание, директивность, враждебность, непоследовательность.

Распространение наркомании в последнее время принимает катастрофический характер. В докладе Управления ООН по наркотикам и преступности (UNODC) «Всемирный доклад о наркотиках» (2014 г.) указывается, что в России общее число лиц, употребляющих наркотики, составляет от 3 до 4 млн. человек [10]. Среди молодежи наибольшее распространение получила полинаркомания как сочетание употребления различных психоактивных веществ с алкоголем. Состояние опьянения может сопровождаться агрессивным поведением, что делает лиц, зависимых от психоактивных веществ, угрозой для общества [8].

Аффективные нарушения у зависимых больных достаточно часто возникают на фоне остаточных явлений хронической интоксикации психоактивными веществами, что обусловлено изменениями в функционировании нейромедиаторных систем [7, 8].

Эндогенные опиоидные пептиды участвуют в регуляции следующих функций: памяти, обучения, реакций организма в стрессовых ситуациях, общих эмоциональных реакций, настроения и т. п. В постабстинентный период при опиоидной зависимости наблюдались депрессивные состояния, дисфория, ангедонии. Стимуляторы, такие как кокаин и амфетамины, оказывают влияние в основном на деятельность дофаминергической системы. В постабстинентном состоянии у лиц, зависимых от этих веществ, наблюдаются эмоциональная лабильность, дисфория, психастенические состояния. Серотонин играет основную роль в медиаторных эффектах MDMA («экстази»). Постабстинентный период характеризуется ипохондрическими состояниями, дисфорией, высокой тревожностью, гнетущим



чувством вины. Галлюциногены, диэтиловый амид лизергиновой кислоты (ЛСД) и родственные ему препараты имеют структуру, сходную с серотином. Для постабстинентного состояния характерны апатия, психастения, дистимия. Препараты, содержащие тетрагидроканнабинол, воздействуют на СВ-1-каннабиноидные рецепторы, широко представленные в центральной нервной системе. СВ1-рецепторы сосредоточены на нейронах, высвобождающих гамма-аминомасляную кислоту. В постабстинентный период при зависимости от каннабиноидов отмечаются эмоциональная лабильность, раздражительность, пониженный фон настроения, психастения, апатия. Воздействие алкоголя на организм осуществляется через ГАМК-ергическую, серотонинергическую системы, а также систему глутаминовой кислоты. Нарушения эмоциональной сферы в постабстинентный период характеризуются психастеническими проявлениями, колебаниями настроения, раздражительностью, ипохондрией, дисфорией. Таким образом, особенности проявлений расстройств аффективной сферы обусловлены спецификой воздействия ПАВ на нейромедиаторные системы организма. Среди молодежи в последнее время чаще всего встречаются полинаркомании, при которых наблюдается сочетание употребления различных психоактивных веществ и алкоголя [9]. Известно, что развитие наркотической зависимости приводит к прогрессирующим деструктивным изменениям личности больного, с возможным формированием агрессивного и враждебного поведения, представляющего угрозу для общественной безопасности [8, 10].

Особенности семейного воспитания могут как стимулировать, так и препятствовать полноценному личностному развитию [20]. В. Д. Москаленко, И. В. Белокрылов, А. Copello, J. Ciarrochi и др. отмечают, что дисфункция семьи во время детства негативно влияет на жизненный опыт и адаптацию. Дисфункциональные семьи являются почвой для развития зависимостей и разнообразных проблем, обусловленных травматическими событиями детства. Авторы утверждают, что большее внимание семье в процессе реабилитации наркологических больных улучшит как исход лечения, так и функционирование семьи [2, 15, 23, 24]. Под стилем материнского воспитания понимается многомерное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, опираясь на определение А. Я. Варги, которая описывает родительское отношение как целостную систему разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ребенком, особенностей восприятия и понимания характера ребенка, его поступков [5]. Такие авторы как Р. Andersson, М. V. Torrado и др., в своих исследованиях пытались оценить влияние сформированных родительских образов в восприятии наркологических больных на развитие таких характерных для



этого контингента лиц нарушений, как алекситимия и интерперсональные проблемы [22, 29].

Алекситимия буквально означает «без слов для чувств». «Алекситимики» проявляют трудности в вербальном и символическом выражении эмоций. Для страдающих алекситимией характерны несколько групп черт: расстройства аффективной и когнитивной функций, нарушения самосознания и особое мировосприятие, что конкретизируется в следующих свойствах: трудности в идентификации и описании собственных чувств, проведении различий между чувствами и телесными ощущениями, снижение способности к символизации, бедность фантазии [28]. Ф. Б. Плоткиным и др. авторами алекситимия рассматривается как главный фактор риска развития зависимого поведения, в то время как выработка эмпатических способностей способствует устойчивости, продолжительности ремиссии и успешной социальной адаптации личности [16]. В ряде исследований была выявлена высокая распространенность алекситимии среди лиц, страдающих наркологическими заболеваниями. Высказывалось мнение, что именно алекситимия лежит в основе формирования синдрома зависимости и обуславливает неэффективность терапевтических мероприятий [4, 19].

Параллельно с проблемой алекситимии и обусловленными ею сложностями в межличностных коммуникациях поднимается вопрос о связи алекситимии и эмпатии [14, 16]. Проведенные исследования взаимосвязи между импульсивностью, эмпатией, жизненным стилем больных наркоманией и участием в 12-шаговой группе самопомощи показали, что эмпатия способствует продолжительности воздержания и продолжительности участия в данной группе. Эмпатия является важным ресурсом в преодолении проблемных и эмоционально-стрессовых ситуаций [25]. Развитые навыки эмпатии, на основе альтруистической мотивации, позволяют преодолевать собственный стресс и оказывать помощь в преодолении дистресса сопереживаемому лицу [3, 21].

Цель исследования – изучение влияния ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, на проявления алекситимии и эмпатии у молодежи с полинаркоманией. Предмет исследования – проявления алекситимии и эмпатических способностей у молодежи с полинаркоманией в зависимости от параметров ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве.

Характеристика выборки испытуемых, участвовавших в исследовании: *Выборка испытуемых (группа 1)*: 50 пациентов анонимного реабилитационного центра ОО «Новое поколение против наркотиков» в г. Ростове-на-Дону в возрасте от 20 до 30 лет, проходящие лечение по причине зависимости от



психоактивных веществ (полинаркомания), со сроком ремиссии от 1,5 до 3 месяцев. *Контрольная группа (группа 2):* 50 человек, не являющихся зависимыми от психоактивных веществ, в возрасте от 20 до 30 лет. Все испытуемые участвовали в исследовании добровольно.

Выдвинута следующая **гипотеза исследования:** между ретроспективной оценкой материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, и проявлениями алекситимии и эмпатии у лиц, зависимых от психоактивных веществ, существует связь:

- позитивный интерес и автономность как качества материнского воспитательного стиля могут быть связаны с более высоким уровнем эмпатии и более низким уровнем алекситимии;
- в случае преобладания качеств непоследовательности, директивности или враждебности в материнском воспитательном стиле, уровень алекситимии может быть более высоким, а эмпатии – более низким.

Методика

Ретроспективная оценка материнского стиля воспитания, реализуемого по отношению к испытуемому в детстве, проводилась с применением методики Е. Шафера ADOR «Подростки о родителях» в адаптации Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной [6]. Подсчитывается арифметическая сумма баллов по следующим шкалам: POZ – позитивный интерес; NED – непоследовательность; AUT – автономность; DIR – директивность; NOS – враждебность. Диагностика алекситимии испытуемых проводилась с применением Торонтской алекситимической шкалы, адаптированной в институте им. В. М. Бехтерева. Средние значения показателя алекситимии у нескольких групп: контрольная группа здоровых людей – $59,3 \pm 1,3$; группа больных с психосоматическими расстройствами – $72,09 \pm 0,82$; группа больных неврозами – $70,1 \pm 1,3$ [1]. Диагностика эмпатических способностей испытуемых проводилась с применением методики В. В. Бойко. Методика позволяет диагностировать ряд характеристик эмпатии. Так, рациональный канал эмпатии базируется на интересе к другому человеку с использованием когнитивных процессов сравнения, аналогии. Эмоциональный канал эмпатии – способность входить в эмоциональный резонанс с окружающими за счет сочувствия и сопереживания. Интуитивный канал эмпатии позволяет предсказывать поведение партнеров по общению в условиях дефицита информации. Установки, способствующие эмпатии, заключаются в стремлении к установлению личных контактов, внимательном отношении к проблемам других людей и др. Проникающая способность в эмпатии – способность создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Идентификация в эмпатии – способность понять другого на основе сопереживания, умения



поставить себя на место другого человека. Суммарный показатель эмпатии может находиться в пределах от 0 до 36 баллов [17].

Результаты

Среднегрупповое значение алекситимии в группе наркологических больных составило 68,28, при этом уровень алекситимии в пределах нормы наблюдается в 4 % случаев, а в контрольной группе – 61,46, с уровнем алекситимии в пределах нормы в 68 % случаев.

Среднегрупповое значение эмпатии в группе наркологических больных составляет 18,1, при этом очень низкий уровень эмпатии наблюдается в 6 %, заниженный – в 84 %, и средний – в 10 % случаев, а в контрольной группе среднегрупповое значение составляет – 25,98, при этом заниженный уровень эмпатии наблюдается в 10 %, средний – в 78 % и очень высокий – в 12 % случаев.

Значение коэффициента корреляции Пирсона между уровнем алекситимии и эмпатии в группе наркологических больных составило $r_{xy} = -0,71^*$ ($p < 0,05$), а для контрольной группы $r_{xy} = -0,61^*$ ($p < 0,05$).

Результаты оценки достоверности различий в ретроспективной оценке материнского стиля воспитания в группе наркологических больных и в контрольной группе, полученные с использованием *t*-критерия Стьюдента, представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты оценки достоверности различий ретроспективных оценок параметров родительского воспитания (у матери) в группе наркозависимых (группа 1) и контрольной группе (группа 2) с использованием *t*-критерия

Параметры родительского воспитания	Среднее гр. 1	Среднее гр. 2	<i>t</i> -знач.	<i>p</i>	<i>N</i> набл. гр. 1	<i>N</i> набл. гр. 2	Ст. откл. гр. 1	Ст. откл. гр. 2
POZ	7,06	11,66	-4,86***	0,000	50	50	4,95	4,49
NED	12,68	11,08	2,43*	0,017	50	50	3,14	3,44
AUT	8,70	11,78	-4,22***	0,000	50	50	3,71	3,58
DIR	13,30	10,86	3,26**	0,001	50	50	3,30	4,14
HOS	5,16	2,12	3,75***	0,000	50	50	4,49	3,57

Установлено, что различия группы наркозависимых и контрольной группы статистически достоверны по всем параметрам ретроспективной оценки материнского стиля воспитания. По параметру «Позитивный интерес» (POZ) получено, что ретроспективные оценки выраженности



этого параметра в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркозависимых статистически достоверно ниже, чем в контрольной группе ($t = -4,86^{***}$, $p < 0,001$). При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет $7,06 \pm 4,95$, а в контрольной группе $11,66 \pm 4,49$. По параметру «Непоследовательность» (NED) получено, что ретроспективные оценки выраженности этого параметра в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркозависимых статистически достоверно выше, чем в контрольной группе ($t = 2,43^*$, $p < 0,05$). При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет $12,68 \pm 3,14$, а в контрольной группе $11,08 \pm 3,44$. Ретроспективные оценки выраженности параметра «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркозависимых статистически достоверно ниже, чем в контрольной группе ($t = -4,22^{***}$, $p < 0,001$). При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет $8,7 \pm 3,71$, а в контрольной группе $11,78 \pm 3,58$. Ретроспективные оценки выраженности параметра «Директивность» (DIR) в реализуемом матерью стиле родительского воспитания в группе наркозависимых статистически достоверно выше, чем в контрольной группе ($t = 3,26^{**}$, $p < 0,01$). При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет $13,3 \pm 3,30$, а в контрольной группе $10,86 \pm 4,14$. По параметру «Враждебность» (HOS) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, ретроспективные оценки выраженности этого параметра в группе наркозависимых статистически достоверно выше, чем в контрольной группе ($t = 3,75^{***}$, $p < 0,001$). При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет $5,16 \pm 4,49$, а в контрольной группе $2,12 \pm 3,57$.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа, проведенного для оценки влияния основного качества матери, выраженного в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровень алекситимии и эмпатии испытуемых – наркологических больных, представлены в таблице 2.

В таблице 2 приведены результаты однофакторного дисперсионного анализа (независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого, 5 градаций переменной: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS), зависимые переменные – уровень алекситимии и эмпатии в группе наркологических больных. В результате выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровень алекситимии испытуемого ($F = 10,00^{***}$, $p < 0,001$) (рисунок 1).



Таблица 2.

Однофакторный дисперсионный анализ (независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS), зависимые переменные – уровень алекситимии и эмпатии испытуемого (группа наркозависимых)

Уровень алекситимии и эмпатии испытуемого	SS	ст. св.	MS	SS	ст. св.	MS	F	p
Уровень алекситимии	199,61	4	49,90	224,47	45	4,99	10,00***	0,000
Общий уровень эмпатии	126,37	4	31,59	170,13	45	3,78	8,36***	0,000
Рациональный канал эмпатии	3,20	4	0,80	16,18	45	0,36	2,23	0,081
Эмоциональный канал эмпатии	5,95	4	1,49	27,57	45	0,61	2,43	0,062
Интуитивный канал эмпатии	10,01	4	2,50	28,47	45	0,63	3,96**	0,008
Установки, способствующие эмпатии	2,81	4	0,70	20,97	45	0,47	1,50	0,217
Проникающая способность в эмпатии	3,98	4	0,99	20,52	45	0,45	2,18	0,086
Идентификация в эмпатии	3,50	4	0,87	22,18	45	0,49	1,77	0,151

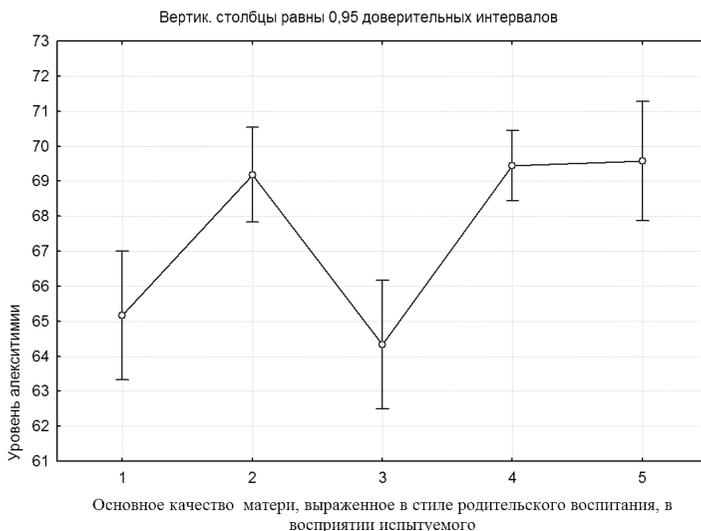


Рисунок 1. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – уровень алекситимии (группа наркозависимых).



На рисунке 1 видно, что наиболее низкому уровню алекситимии соответствует выраженность параметров «Автономность» (AUT) и «Позитивный интерес» (POZ) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью; наиболее высокому уровню – выраженность параметров «Враждебность» (HOS), «Непоследовательность» (NED) и «Директивность» (DIR).

Выявлены также статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на общий уровень эмпатии испытуемого ($F = 8,36^{***}$, $p < 0,001$) (рисунок 2).

На рисунке 2 видно, что наиболее высокому общему уровню эмпатии соответствует выраженность параметра «Позитивный интерес» (POZ) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).



Рисунок 2. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – общий уровень эмпатии (группа наркозависимых).

Выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери в восприятии испытуемого на уровень интуитивного канала эмпатии испытуемого ($F = 3,96^{**}$, $p < 0,01$) (рисунок 3).

На рисунке 3 видно, что наиболее высокому уровню интуитивного канала эмпатии соответствует выраженность параметра «Позитивный интерес» (POZ) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью; наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

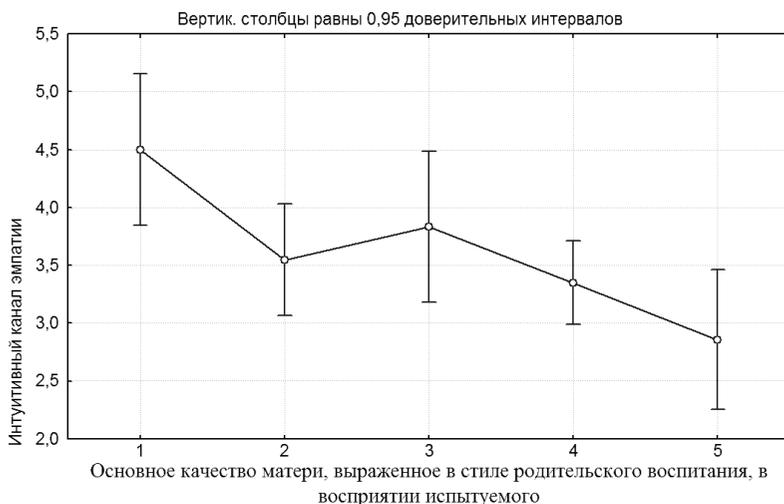


Рисунок 3. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – интуитивный канал эмпатии (группа наркозависимых).

Результаты однофакторного дисперсионного анализа для оценки влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровни алекситимии и эмпатии испытуемого в контрольной группе здоровых лиц представлены в таблице 3.

Таблица 3.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа (независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS), зависимые переменные – уровень алекситимии и эмпатии (контрольная группа)

<i>Уровень алекситимии и эмпатии испытуемого</i>	<i>SS</i>	<i>ст. св.</i>	<i>MS</i>	<i>SS</i>	<i>ст. св.</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Уровень алекситимии	456,13	4	114,03	169,15	45	3,76	30,34***	0,000
Общий уровень эмпатии	95,22	4	23,80	137,20	45	3,05	7,81***	0,000
Рациональный канал эмпатии	144,59	4	36,15	342,39	45	7,61	4,75**	0,003
Эмоциональный канал эмпатии	4,49	4	1,12	20,09	45	0,45	2,51	0,055
Интуитивный канал эмпатии	13,46	4	3,36	24,16	45	0,54	6,26***	0,000
Установки, способствующие эмпатии	3,07	4	0,77	30,05	45	0,67	1,15	0,346
Проникающая способность в эмпатии	1,24	4	0,31	23,26	45	0,52	0,60	0,664
Идентификация в эмпатии	3,95	4	0,99	36,93	45	0,82	1,20	0,322



В таблице 3 приведены результаты однофакторного дисперсионного анализа (независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого, 5 градаций переменной: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS), зависимые переменные – уровень алекситимии и эмпатии в контрольной группе.

Выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровень алекситимии испытуемого ($F = 30,34^{***}$, $p < 0,001$) (рисунок 4).

На рисунке 4 видно, что наиболее низкому уровню алекситимии соответствует выраженность параметров «Позитивный интерес» (POZ) и «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее высокому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

Выявлены также статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на общий уровень эмпатии испытуемого ($F = 7,81^{***}$, $p < 0,001$) (рисунок 5).

На рисунке 5 видно, что наиболее высокому общему уровню эмпатии соответствует выраженность параметра «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

Также выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровень рационального канала эмпатии испытуемого ($F = 4,75^{**}$, $p < 0,01$) (рисунок 6).

На рисунке 6 видно, что наиболее высокому уровню рационального канала эмпатии соответствует выраженность параметра «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS). Рациональный канал эмпатии базируется на интересе к другому человеку с использованием когнитивных процессов сравнения, аналогии.

Выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери, согласно ретроспективной оценке испытуемого, на уровень интуитивного канала эмпатии испытуемого ($F = 6,26^{***}$, $p < 0,001$) (рисунок 7).

На рисунке 7 видно, что наиболее высокому уровню интуитивного канала эмпатии соответствует выраженность параметров «Позитивный интерес» (POZ) и «Автономность» (AUT), а также «Директивность» (DIR) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS). Интуитивный канал эмпатии позволяет предсказывать поведение партнеров по общению в условиях дефицита информации.

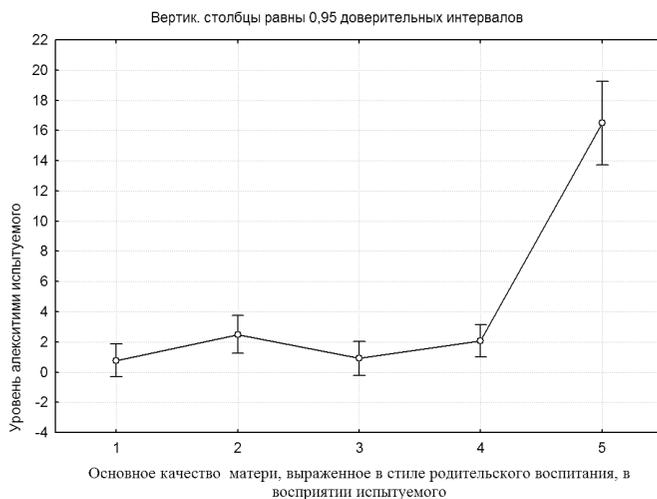


Рисунок 4. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, в восприятии испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – уровень алекситимии (контрольная группа).

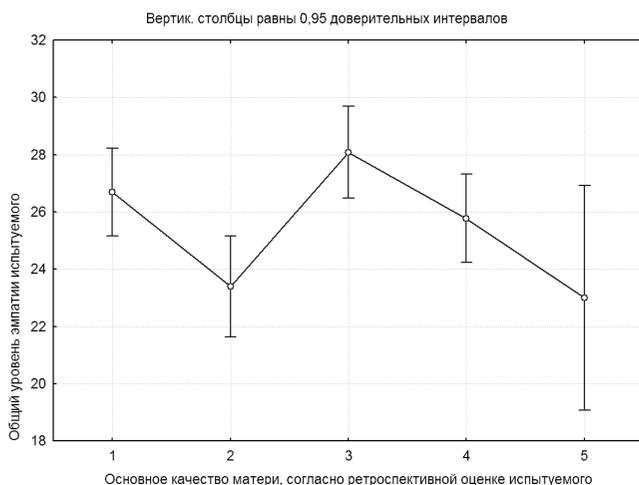


Рисунок 5. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – общий уровень эмпатии (контрольная группа).

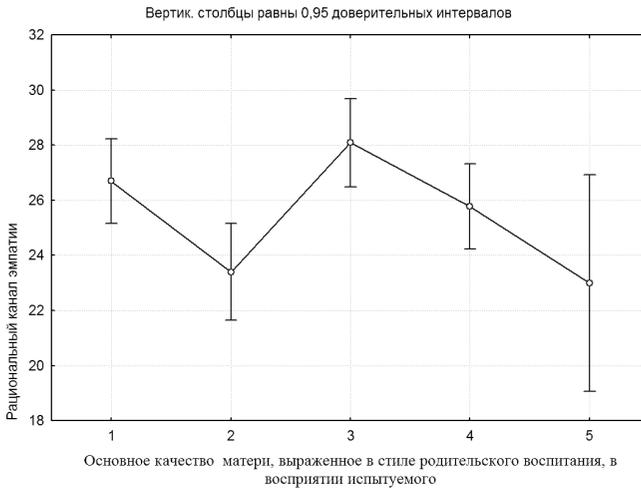


Рисунок 6. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – рациональный канал эмпатии (контрольная группа).

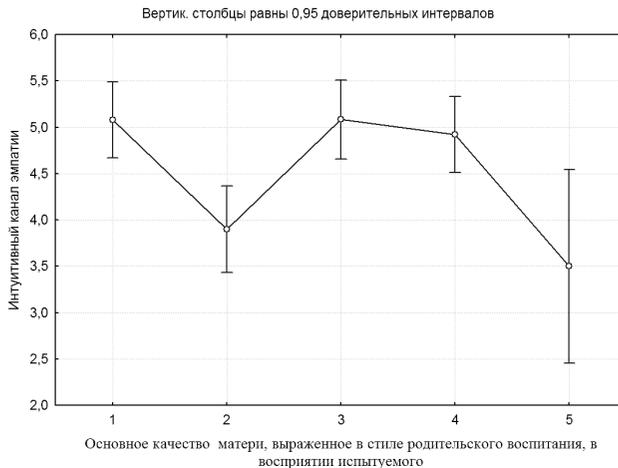


Рисунок 7. Однофакторный дисперсионный анализ

Независимая переменная – основное качество матери, выраженное в стиле родительского воспитания, согласно ретроспективной оценке испытуемого: 1 – POZ, 2 – NED, 3 – AUT, 4 – DIR, 5 – HOS; зависимая переменная – интуитивный канал эмпатии (контрольная группа).



Обсуждение результатов

Анализ полученных данных показал, что изменение уровней алекситимии и эмпатии в зависимости от ретроспективной оценки материнского стиля воспитания, реализуемого в детстве, наблюдается не только у наркологических больных, но и у здоровых испытуемых контрольной группы. При этом наиболее высокий уровень алекситимии и низкие значения эмпатии в таких проявлениях, как рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность и идентификация в эмпатии, наблюдаются при непоследовательном, директивном и враждебном воспитательных стилях матери, согласно ретроспективной оценке испытуемых, в обеих группах. В то же время контрольная группа здоровых лиц более устойчива к повышению уровня алекситимии и снижению уровня эмпатии при директивном материнском стиле воспитания. Среди особенностей проявлений эмпатии можно отметить высокие значения эмпатии при использовании интуитивного канала и проникающей способности и низкие значения установок, способствующих эмпатии и эмоциональному каналу в группе наркологических больных, в то время как в контрольной группе наблюдается преобладающее значение эмоционального канала эмпатии и равномерно высокие показатели остальных проявлений эмпатии.

Корреляционный анализ зависимости между уровнем алекситимии и эмпатии выявляет высокую взаимосвязь в группе зависимых от ПАВ испытуемых ($r_{xy} = -0,71$) и заметную в контрольной группе ($r_{xy} = -0,61$). Более высокий коэффициент корреляции в группе наркологических больных по сравнению с контрольной группой может быть обусловлен характерологическими особенностями зависимых личностей.

Оценка достоверности различий ретроспективных оценок параметров родительского воспитания (у матери) в группе наркозависимых и контрольной группе с использованием *t*-критерия показала достоверность различий по всем показателям стиля родительского воспитания. По параметру «Позитивный интерес» (POZ) получено, что ретроспективные оценки выраженности этого параметра в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркологических больных статистически достоверно ниже, чем в контрольной группе. При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет 7,06, а в контрольной группе 11,66. По параметру «Непоследовательность» (NED) получено, что ретроспективные оценки выраженности этого параметра в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркологических больных статистически достоверно выше, чем в контрольной группе. При этом среднее значение в группе наркологических больных



составляет 12,68, а в контрольной группе 11,08. Ретроспективные оценки выраженности параметра «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, в группе наркологических больных статистически достоверно ниже, чем в контрольной группе. При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет 8,7, а в контрольной группе 11,78. Ретроспективные оценки выраженности параметра «Директивность» (DIR) в реализуемом матерью стиле родительского воспитания в группе наркозависимых статистически достоверно выше, чем в контрольной группе. При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет 13,3, а в контрольной группе 10,86. По параметру «Враждебность» (HOS) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, ретроспективные оценки выраженности этого параметра в группе наркозависимых статистически достоверно выше, чем в контрольной группе. При этом среднее значение в группе наркологических больных составляет 5,16, а в контрольной группе 2,12. Исследования последних лет показывают, что враждебность, как и агрессивность, имеет существенную наследственную составляющую [12].

Выявлены статистически достоверные влияния основного качества матери в восприятии испытуемого на уровень алекситимии испытуемого в группе наркологических больных. Наиболее низкому уровню алекситимии соответствует выраженность параметра «Автономность» (AUT) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее высокому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

Выявлены также статистически достоверные влияния основного качества матери в восприятии испытуемого на общий уровень эмпатии испытуемого. Наиболее высокому общему уровню эмпатии соответствует выраженность параметра «Позитивный интерес» (POZ) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

Установлены статистически достоверные влияния основного качества матери в восприятии испытуемого на уровень интуитивного канала эмпатии испытуемого. Наиболее высокому уровню интуитивного канала эмпатии соответствует выраженность параметра «Позитивный интерес» (POZ) в стиле родительского воспитания, реализуемом матерью, наиболее низкому уровню – выраженность параметра «Враждебность» (HOS).

Поднимаемый нами вопрос о взаимосвязи проявлений алекситимии и эмпатии в исследованиях других авторов представлен противоречивыми данными. Например, Ю. В. Сатурина обнаруживает умеренную положительную связь между параметрами [18], в то время как Е. Н. Левшунова и В. С. Эпова приводят противоположные результаты [14].



В исследованиях наркологических больных также получены противоречивые результаты. Ряд авторов выявляет алекситимию у пациентов, но при этом отсутствие проблем в проявлениях ими эмпатических способностей [11, 26], но существуют и данные, свидетельствующие о наличии таких проблем [2, 16]. В. Д. Москаленко отмечает у наркологических больных недостаточность эмпатического компонента взаимодействия с окружающими, нарушения дистанции в межличностных отношениях [15].

Следует отметить, что природа алекситимии базируется на нескольких концепциях. Не затрагивая биолого-нейропсихологических концепций, кроме психоаналитической теории, акцентирующей зависимость эмоционального развития индивида от характера взаимоотношений со средой, начиная с взаимоотношений матери и ребенка, многие работы основаны на представлении об алекситимии как о защите. Наблюдаемые у пациентов с угрожающими жизни болезнями (к которым, безусловно, относится зависимость от ПАВ) паттерны поведения, такие как импульсивность, гиперактивность в сочетании с эмоциональным «отупением», рассматриваются как защита от невыносимых аффектов и вбирают в себя отрицание болезни, вытеснение, элемент покорности обстоятельствам [13].

Исследование подростков, проведенное J. Measelle с соавторами, привело доказательства наличия негативной эмоциональности (без депрессивных признаков) и дефицита в родительской поддержке как предпосылок развития аддиктивного поведения в будущем [27].

P. Andersson, M. Eisemann провели исследование в ассоциации наркологических больных и обнаружили в восприятии испытуемых дисфункциональности семейной модели, нарушения в сформированном родительском образе, в частности – плохие взаимоотношения между родителями и материнскую гиперпротекцию по сравнению с контрольной группой, что, по мнению авторов, подтверждает гипотезу о влиянии родительского образа (или объектных отношений) на идентификацию собственных эмоциональных состояний (проявления алекситимии) [22].

M. V. Torrado с соавторами также обнаружили явление гиперпротекции матери в восприятии зависимых от ПАВ испытуемых по сравнению с контрольной группой, хотя эти результаты не достигли уровня статистической значимости. Результаты проведенного ими исследования также свидетельствуют о статистически значимом преобладании алекситимиков в группе наркологических больных по сравнению с группой здоровых испытуемых, а также о зависимости уровня алекситимии от стиля родительского воспитания. В исследовании фигурировали такие качества, как «эмоциональная теплота», «отвержение» и «гиперпротекция», как и в исследовании P. Andersson, M. Eisemann [22, 29].



Также М. V. Torrado с соавторами был проанализирован уровень эмоциональной осведомленности испытуемых в обеих группах с помощью шкалы уровня эмоциональной осведомленности (Levels of Emotional Awareness Scale). Была обнаружена существенная разница в баллах в группе зависимых и в контрольной группе, как в определении собственных эмоций, так и в определении эмоций других людей. Наркологические больные показали результат статистически значимо ниже, чем в контрольной группе [29].

Выводы

В результате проведенного нами исследования была обнаружена роль воспитательного стиля матери в развитии алекситимии и формировании эмпатических способностей не только в группе лиц, зависимых от ПАВ, но и в контрольной группе. При этом обнаружена взаимосвязь в контрольной группе ниже, что предполагает влияние также и личностных особенностей человека на развитие исследованных нами показателей.

Наиболее деструктивными материнскими воспитательными стилями являются непоследовательный, директивный и враждебный, а желательными – позитивно заинтересованный и автономный. Воспитательные стили влияют как на уровень алекситимии, так и на общий уровень эмпатии, а также уровень интуитивного канала эмпатии в обеих группах и рационального канала в группе здоровых испытуемых.

Выявлены также особенности проявлений эмпатии наркологическими больными и здоровыми испытуемыми. В то время как основными каналами эмпатии, используемыми наркологическими больными, являются интуитивный канал и проникающая способность в эмпатии, у здоровых испытуемых контрольной группы преобладает эмоциональный канал и равномерно используются остальные каналы эмпатии.

Дальнейшими перспективами нашего исследования можно обозначить изучение влияния образа матери на формирование мотивационных тенденций, мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях и коммуникативных установок наркологических больных, что может способствовать усвершенствованию психокоррекционных реабилитационных программ для наркологических больных и их семей. Полученные данные могут быть использованы в качестве дополнительной информации в рамках различных дисциплин естественнонаучного цикла, таких как, например, клиническая психология, психокоррекция и наркология, а также в психодиагностической и психокоррекционной работе с целью анализа эмоциональной сферы лиц, зависимых от психоактивных веществ.



Литература

1. Алекситимия и методы ее определения при пограничных и психосоматических расстройствах: Метод. пособие. – СПб.: Изд-во Психоневрологического ин-та им. В. М. Бехтерева, 1998. – 16 с.
2. Белокрылов И. В., Туманов Н. В. Аномальные стили коммуникативного поведения больных алкоголизмом: феноменология, систематика, соотношение с клиническими особенностями зависимости // Вопросы наркологии. – 2014. – № 2. – С. 12–26.
3. Брюханов А. В. Преимущественные копинг-стратегии при психических и поведенческих расстройствах в результате употребления психоактивных веществ // Таврический медико-биологический вестник. – 2012. – Т. 15. – № 1 (57). – С. 42–49.
4. Былкина Н. Д. Алекситимия (аналитический обзор зарубежных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1995. – № 1. – С. 43–53.
5. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 206 с.
6. Вассерман Л. И., Горьковская И. А., Ромицына Е. Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. – СПб.: Речь, 2004. – 256 с.
7. Воробьева Е. В. Психогенетика общих способностей. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2011.
8. Воробьева Е. В. Психогенетика. Учебник. С грифом УМО по психологии по классическому образованию. – Ростов н/Д: Изд-во Южного федерального университета, 2014. – 283 с.
9. Воробьева Е. В., Шульгина И. П. Смысловой подход в психокоррекции наркомании // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни. Материалы Всероссийской психологической конференции с международным участием. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 112–113.
10. Всемирный доклад о наркотиках // URL: http://www.unodc.org/wdr2014/press/V1403602_russian.pdf
11. Дудко Т. Н., Зенцова Н. И., Федорова С. С., Литвиненко Ю. В. Психологические особенности лиц, проходящих реабилитацию в сети христианских реабилитационных центров // Вопросы наркологии. – 2013. – № 4. – С. 51–59.
12. Ковш Е. М., Воробьева Е. В., Ермаков П. Н. Обзор современных исследований психогенетических факторов агрессивного поведения // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. – № 4. – С. 91–103.
13. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. – М.: Изд-во Института общегуманитарных исследований, 2006. – 800 с.



14. Левшунова Е. Н., Эпова В. С. Алекситимические корреляты социально-психологической адаптации личности // Социокультурные проблемы современного человека: материалы 4-й Международной научно-практической конференции / Под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – С. 481–488.
15. Москаленко В. Д. Взрослые дети больных зависимостями: медицинские и психологические проблемы // Вопросы наркологии. – 2014. – № 2. – С. 50–67.
16. Плоткин Ф. Б. Алекситимия как фактор формирования и поддержания аддикции // Наркология. – 2009. – № 10. – С. 85–93.
17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001.
18. Сатурина Ю. В. Роль эмпатии и алекситимии в педагогической деятельности преподавателей вуза // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2 (22). – С. 75–79.
19. Семин И. Р., Есин Д. О. Взаимосвязь качества жизни и алекситимии у больных алкогольной зависимостью // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2013. – № 6 (81). – С. 10–13.
20. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999.
21. Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Анализ современных подходов к профилактике употребления наркотиков // Вопросы наркологии. – 1996. – № 3. – С. 91–97.
22. Andersson P., Eisemann M. Parental rearing and individual vulnerability to drug addiction: a controlled study in a Swedish sample // Nordic Journal of Psychiatry. – 2003. – 57 (2). – pp. 147–156.
23. Ciarrochi J., Heaven P. C. L., Supavadeeprasit S. The link between emotion identification skills and socioemotional functioning in early adolescence: A one-year longitudinal study // Journal of Adolescence. – 2008. – 31. – pp. 564–581.
24. Copello A., Orford J. Addiction and The Family: Is It Time for Services to Take Notice Of The Evidence? // Addiction. – 2002. – V. 97. – no. 11. – pp. 1361–1363.
25. Kosonogov V., Titova A., Vorobyeva E. Empathy, but not mimicry restriction, influences the recognition of change in emotional facial expressions // Quarterly Journal of Experimental Psychology. – 2015.
26. Lindsay J., Ciarrochi J. Substance abusers report being more alexithymic than others but do not show emotional processing deficits on a performance measure of alexithymia // Addiction Research and Theory. – 2009. – 17 (3). – pp. 315–321.



27. *Measelle J., Stice E., Springer D.* A prospective test of the negative affect model of substance use and abuse: moderating effects of social support // *Psychology of Addictive Behaviors.* – 2006. – 20 (3). – pp. 225–233.
28. *Sifneos P.E.* Problems of patients with alexithymic characteristics and physical disease // *Psychother. Psychosom.* – 1973. – V. 26.
29. *Torrado M. V., Ouakinin S., Bacelar-Nicolau L.* Alexithymia, Emotional Awareness and Perceived Dysfunctional Parental Behaviors in Heroin Dependents // *Int. J. Ment. Health Addiction.* – 2013.



ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРЕДЕЛЬНЫХ СМЫСЛОВ В СИТУАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОТРУДНИКОВ АППАРАТА СУДА

Гультяева Виктория Владимировна

В данной статье описаны особенности смысловой саморегуляции сотрудников аппарата суда, которые были выявлены в процессе диагностического исследования с применением методики «Предельные смыслы», разработанной как проективный метод исследования смысловой сферы личности Д. А. Леонтьевым. Саморегуляция является достаточно сложным психологическим образованием, которое нуждается в «глубинной» диагностике. В настоящее время существуют методики для диагностики волевой саморегуляции, но это иной психологический конструкт.

Главное отличие волевых процессов от смысловых заключается в степени их осознанности. Волевые процессы предполагают в качестве обязательного атрибута акт осознания (это и есть волевая интенция), а смысловые процессы обычно не осознаются, и только при определенных обстоятельствах могут переходить в актуально сознаваемые формы. Эта «неосознанность» и есть отличительная особенность смысловой регуляции как предмета исследования, представленного в данной статье. Традиционные диагностические методики для этого не подходят. Нужны методики, ориентированные на выявление содержательно-смысловых характеристик данного психологического конструкта. В качестве такой методики можно использовать проективный тест «Предельные смыслы», который позволил выявить и охарактеризовать особенности и уровни саморегуляции сотрудников аппарата суда.

Полученные характеристики: индекс децентрации (в какой степени человек в ситуациях оценки чего-либо исходит из своих собственных интересов), индекс рефлексивности (в какой степени человек ориентируется на специфику своих переживаний и восприятий реальности), индекс неготовности (ориентированность на отрицание оценочных суждений) позволили описать эталонные характеристики, которые в наибольшей степени свойственны для сотрудников аппарата суда с высоким уровнем смысловой саморегуляции.



В качестве основных эталонных характеристик были выделены: уровень общей осмысленности жизни, умение рефлексировать и осознавать цели в соответствии с профессиональными требованиями, умение оценивать себя как активных участников жизненного процесса, готовых брать на себя ответственность при решении производственных ситуаций.

Ключевые слова: саморегуляция, смыслы, смысловая сфера, психологический конструкт, мотивация, жизненные цели, профессиональная направленность, ценности, смысловые центры, рефлексия.

Актуальность исследования

В современной психологической науке вопрос о профессиональном соответствии особенностей сотрудника контексту его трудовой деятельности привлекает большое внимание. Он рассматривается и в психологии личности, и в психологии труда, и в психологии развития. Особый раздел, акмеология, посвящен изучению того, как личностные ценности человека влияют на его самореализацию в профессии. Данные, полученные акмеологами, позволяют разрабатывать системы психологического сопровождения специалистов самого разного профиля с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности и создания благоприятной производительной среды. Однако есть целый ряд профессий, которые, будучи востребованными в современном обществе, еще не стали объектом такого анализа.

К этой профессиональной группе можно отнести работников аппарата суда (помощников судей и секретарей суда, секретарей судебных заседаний), от качества работы которых во многом зависит то, насколько современная система судопроизводства может выполнять функции, возложенные на нее государством и обществом. Это очень специфический вид профессиональной деятельности, для которого характерны высокая интенсивность, ответственность, монотонность. Та область человеческих взаимоотношений, с которой постоянно сталкиваются работники аппарата суда, является чрезвычайно проблемной в связи с недовольством граждан судебной системой, большой загруженностью судов, отсутствием технических средств. Зачастую умение правильно построить отношения с гражданами, возможность убедить их в необходимости действовать исключительно с точки зрения существующего законодательства, а не руководствоваться житейскими стереотипами, умение преодолеть конфликт и найти компромисс – выполняют важнейшую общественно-социальную функцию, показывая, что государство в виде установленного законодательства действительно защищает интересы своих граждан. Несмотря на всю очевидность важности функционала данных сотрудников, в реальной практике у них существует много проблем: текучесть кадров, низкая профессиональная мотивация, эффект «перегруженности»



и т. д. Для того чтобы минимизировать эти негативные составляющие их трудовой деятельности, должны быть проведены исследования, ориентированные на выявление психологических причин, снижающих эффективность их деятельности.

Профессиональная успешность сотрудников аппарата суда зависит от целого ряда личностных особенностей [12]. Но для исследования, которое ориентировано на выявление основных личностных индикаторов как профессионального ресурса и потенциала успешно профессионально самореализовываться в данной сфере, очень важно найти предмет исследования, который в наибольшей степени будет отражать особенности всей смысловой сферы личности. В качестве такого конструкта возможно рассматривать смысловую саморегуляцию [1, 2, 19, 20 и др.].

Основное содержание исследования

Для реализации целей и задач исследования по выявлению особенностей смысловой саморегуляции у сотрудников аппарата суда нами была составлена анкета, включающая 3 модуля, каждый из которых включал по 5 вопросов. Первый модуль (ориентировочный) содержал формально метрические вопросы относительно особенностей сотрудника: возраст, пол, образование, должность, стаж работы в этой должности. Второй модуль (содержательный) был ориентирован на выявление содержательных оценок и понимание характеристик своей профессиональной деятельности (чем я занимаюсь, в чем суть моих должностных обязанностей, что в моей работе самое главное, есть ли в моей работе то, что я делаю лучше других, что бы я хотел изменить в своей работе). Третий модуль (динамический) выявлял динамические характеристики сотрудников (почему я здесь работаю, что побуждает меня выбрать специальность юриста, как мое настоящее повлияет на мою будущую профессиональную жизнь, оказывает ли моя работа влияние на мое поведение вне профессиональной деятельности, если бы тебе надо было уговорить кого-то здесь работать, чтобы ты сказал(а) в первую очередь).

Анализ ответов по второму и третьему модулям проводился с использованием контент-аналитической технологии. В анкетировании принимали участие 186 сотрудников аппарата суда с разным стажем профессиональной деятельности (имеющие стаж работы не менее 1 года). Анкетирование позволило сформировать группы для дальнейшей диагностики:

- первая группа (группа с высоким уровнем смысловой саморегуляции) – работники аппарата суда с высоким уровнем профессиональной успешности, реализовавшиеся в своем профессиональном выборе. Они считают, что их профессиональная деятельность многое им дала как для



социального успеха, так и для развития личностного потенциала (47 % от общего количества участников анкетирования);

- вторая группа (группа со средним уровнем) – работники аппарата суда, которые только начали свою профессиональную деятельность, но еще не имеют стажа работы, им трудно еще проявить устойчивые смысловые оценки и отношения относительно своих профессиональных перспектив (34 %);
- третья группа (группа с низким уровнем) – сотрудники аппарата суда, которые в анкете высказывали мысль о том, что они устали от этой работы, хотели бы отдохнуть или вообще сменить место своей работы; некоторые из них ждут, когда наконец-то смогут не работать. Однако пока они считают необходимым работать из материальных или социальных соображений (19 %).

Саморегуляция является достаточно сложным психологическим конструктом, который нуждается в «глубинной» диагностике. Традиционные методики могут дать ответ на вопрос об уровне развития смысловой саморегуляции, об особенностях ее использования в профессиональной реальности, но вопросы, связанные с характеристиками ее механизмов, зачастую остаются нераскрытыми и неописанными. Для этого нужны методики, ориентированные на выявление содержательно-смысловых характеристик данного психологического конструкта. В качестве такой методики можно рассматривать тест «Предельных смыслов», разработанный Д. А. Леонтьевым. В методике, по мнению автора, «был воплощен сравнительно новый методический прием изучения смысловых систем через их отражение в индивидуальном мировоззрении». Методика проводится в форме диалога между психологом и респондентом, которому задаются вопросы открытого типа, предполагающие выявление линейной последовательности смысловых категорий, обосновывающих друг друга. Когда респондент уже не может продолжить логическую цепочку, то последний ответ и рассматривается как предельный смысл. Ответы анализируются с помощью контент-анализа в два этапа. Первый этап выявлял структурные характеристики смыслообразования по следующим показателям:

- исходные категории (инициируются психологом посредством вопроса «Зачем?»);
- узловая категория – принимает участие в обосновании нескольких, ранее приведенных категорий. Чем больше можно выделить узловых категорий в процессе диагностики, тем более сложной и более сформированной является смысловая сфера личности;
- предельная категория – конечная категория в цепи, которая уже не может получить дальнейшее обоснование через вопрос «Зачем?».



После того как был проведен структурный контент-анализ, полученные данные анализировались по содержательно-смысловым показателям:

- индекс децентрации – показатель, в какой степени человек в ситуациях оценки чего-либо исходит из своих собственных интересов (центрация на своих интересах и мнениях, Я как центр мира). Оценка по принципу: это мне нужно или нет. По мнению Д. А. Леонтьева, «можно полагать, что в этих случаях мы имеем дело с людьми, которые не соотносят свои помыслы и действия с интересами других людей – для них просто не существует чужих проблем и интересов, иного отношения к жизни, чем их собственное» [7, 8] (чем меньше этот показатель, тем выше уровень центрации);
- индекс рефлексивности – показатель, в какой степени человек ориентируется на специфику своих переживаний и восприятий реальности. Категории, которые мы характеризуем как рефлексивные, по мнению Д. А. Леонтьева, не обязательно имеют отношение к рефлексии в строгом смысле слова. Общий объединяющий их признак – это то, что все они описывают те или иные акты сознания в широком смысле слова, как собственно интеллектуально-рефлексивные (знать, понимать, сознавать), так и непосредственно-чувственные (чувствовать, ощущать, помнить, не забывать). Их присутствие интерпретируется как развитость внутреннего мира, осознание собственного ментального функционирования. Отсутствие категорий такого рода мы рассматриваем как симптом нарушения регуляторных функций сознания по отношению к практической деятельности [7, 8]. Слишком большое число подобных категорий должно, напротив, рассматриваться как признак чрезмерной интеллектуализации действия, застревания на стадии планирования и обдумывания, и наличия трудностей в переходе от замысла к воплощению;
- индекс неготовности – показатель, ориентированный на отрицание оценочных суждений.

Содержательно-смысловой анализ данных методики «Предельные смыслы» представляет собой интерпретацию полученных смысловых цепей и структур в аспекте отражения в них глубинных личностных особенностей смысловой сферы испытуемых, и, в частности, особенности их смысловой саморегуляции. Проведенное диагностическое исследование позволило сформулировать выводы:

1. Люди с низким уровнем смысловой саморегуляции более ориентированы на себе, свои прагматичные проблемы, по сравнению с высокой и средней группами.

2. Представители первой группы (78 %) и второй (42 %) имеют хорошо развитые рефлексивные интенции, чувство принадлежности к тому месту,



где проживают (а именно: «мы южане», «у нас на Юге России специфическая ментальность», «мне нравится жить в этом городе», «мы на Юге радушные» и т. д.). Большинство испытуемых из первой эмпирической группы (более 74 %) признают себя частью Мира, Природы. Некоторые из них являются верующими (православие, иудаизм, ислам), что, однако, не ограничивает их мировосприятие (в силу отсутствия приверженности ортодоксальным нормам), а, наоборот, расширяет их образ мира (потребность в духовном насыщении) и, как следствие этого, инициирует ответственность за совершенные и планируемые действия как возможности влияния на изменение общей сложной, многоуровневой системы мира.

Полученные результаты позволили выявить эталонные характеристики, которые в наибольшей степени свойственны сотрудникам аппарата суда с высоким уровнем смысловой саморегуляции:

- высокий уровень общей осмысленности жизни, умение рефлексировать и осознавать цели в соответствии с профессиональными требованиями; оценивают себя как активных участников жизненного процесса, готовы брать на себя ответственность при решении производственных ситуаций;
- саморегуляция испытуемых, ориентирующихся в своих смысложизненных устремлениях на саморазвитие и самореализацию, отличается наибольшей структурированностью и связанностью; такие испытуемые более продуктивны в нахождении промежуточных смыслов своих действий, им свойственна активная и просоциальная мировоззренческая позиция;
- им в большей степени присущ положительный взгляд на природу человека (стратегия рассуждений по типу «человек от природы добр, все его негативные особенности от окружения и воспитания»);
- стремление искать разные варианты решения возникших ситуаций;
- стремление к познавательной активности, получение удовольствия от процесса познания, не связанного напрямую с удовлетворением каких-либо потребностей.

Эти показатели позволяют разработать рекомендации при отборе сотрудников аппарата суда и их психологическом сопровождении, особенно на начальном этапе профессиональной деятельности.

Литература

1. *Абакумова И. В., Крутелёва Л. Ю.* Психологические особенности взаимосвязи направленности личности и смысложизненных стратегий студентов // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XII симпозиума / Под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Волковой. – М.: Изд-во ПИ РАО, 2007. – 247 с.



2. *Васильева Ю. А.* Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 58–78.
3. *Каракозов Р. Р.* Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 257–273.
4. *Клочко В. Е.* Целеобразование и формирование оценок в ходе постановки и решения мыслительных задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1978. – 23 с.
5. *Красноярцева О. М.* Регуляция мыслительной деятельности на стадии инициации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1986. – 25 с.
6. *Кроник А. А., Хорошилова Е. А.* Субъектные и объектные черты личности: проблемы и пути исследования // Психологические проблемы индивидуальности: научные сообщения к семинару–совещанию молодых ученых. Вып. 2. – М., 1984. – С. 57–59.
7. *Леонтьев Д. А.* Методика предельных смыслов (методическое руководство). – М.: Смысл, 1999.
8. *Леонтьев Д. А.* О системном характере смысловой регуляции деятельности // Структура и динамика познавательной и исполнительной деятельности (Труды ВНИИТЭ. Сер. Эргономика. Вып. 33). – М.: Изд-во ВНИИТЭ ГКНТСССР, 1987. – С. 106–115.
9. *Лысак Л. В.* Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2008. – № 6. – С. 37–42.
10. *Минникес И. А., Захарченко А. В.* К проблеме профессионального сознания юристов (по материалам социологического исследования) // Академический юридический журнал. – 2000. – № 2. – С. 13–18.
11. *Постнова А. А.* Закономерности развития личности юриста на вузовском этапе профессионализации: дисс. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2013. – 204 с.
12. *Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М., 2009.
13. Психология личности: учебное пособие / Под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 687 с.
14. *Ростова Е. Н.* Самосознание личности и представление о смысле своей жизни у взрослых // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10 / 3. – С. 45–48.
15. *Серый А. В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004. – 272 с.



16. *Симакова Т. А.* Актуальные проблемы современной акмеологии // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 2. – С. 158–159.
17. *Щелокова Е. Г.* Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности: дисс. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2012. – 285 с.
18. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово, 2000. – 204 с.
19. *Abakumova I. V., Kruteleva L. Ju.* Tolerance in the Structure of Life-Sense Strategies of the Modern Youth // The 13th European Congress of Psychology. – Stockholm, Sweden, 2013.
20. *Kruteleva L. Ju., Abakumova I. V.* Life-sense Strategies as a Motivational-Dynamic Characteristic of a Person // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – 86. – pp. 35–41.



УДК 159.99

СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУДЬИ

**Целиковский Сергей Борисович
Гулятьева Виктория Владимировна**

В статье рассмотрены разные подходы к трактовке понятия «профессиональная компетентность судьи». Проанализировано соотношение понятий «акмеологические инварианты профессионализма» и «профессионально важные качества». Показана связь акмеологических инвариантов профессионализма со стилевыми характеристиками индивидуальности. Подчеркнута системообразующая функция индивидуальных стилевых характеристик субъекта.

Анализ психологических исследований профессиональной деятельности судей показывает, что большинство из них, опираясь на обоснованные представления о ее многофункциональности и многоаспектности, с одной стороны, и высокой психоэмоциональной напряженности, ответственности, социальной значимости, с другой, формулируют обширные комплексы требований к индивидуально-психологическим свойствам судьи. Различные авторы подчеркивают необходимость наличия у судьи таких качеств, как, например, самоконтроль, эмоциональная сдержанность, умение сохранять спокойствие в напряженных ситуациях, требовательность к форме поведения и высказываниям участвующих лиц, и вместе с тем указывают на важность проявления терпимости, тактичности, способности к снижению чрезмерной напряженности течения судебного процесса, эмоционального возбуждения его участников. Перечисляемые требования часто пересекаются, существенно отличаются по объему, являются разнородными с точки зрения опорных моделей психической индивидуальности. Важным недостатком подобных реестров является скрытое представление о статичности набора личностных ПВК у кандидата, а значит, и фатальности для его профессионального будущего. То есть, налицо противоречие с концепциями формирования индивидуального стиля деятельности в психологии труда, становления и развития профессиональной субъектности – в акмеологии.

На основе проведенного сопоставительного анализа различных подходов к личностным и поведенческим характеристикам судей, авторами сделан вывод о преимуществах предлагаемого стилевого подхода к исследованию индивидуально-психологических предпосылок профессиональной компетентности судей. По их мнению, весьма важно также то, что определение



стилевых характеристик личности – это не столько фиксация ее актуального состояния, сколько определение возможных направлений ее дальнейшего развития, в том числе – и в профессиональном плане.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, личностные качества, индивидуальность, личностная сфера, акмеологические инварианты, психологическая пригодность, профессиональный отбор, стилиевой подход, индивидуальный стиль, стилиевые характеристики.

Профессиональная деятельность судьи как центральной фигуры судебной власти весьма сложна, многогранна и ответственна. Актуальная задача повышения эффективности и независимости судебной системы тесно связана с задачей повышения профессиональной компетентности судей.

Существуют разные подходы к трактовке понятия «профессиональная компетентность судьи». Специалисты в области юриспруденции выделяют прежде всего такие ее компоненты, как квалификация, моральные качества и внутреннее удовлетворение своей деятельностью и положением. Так, на это указывает Т. Н. Нештаева, судья, доктор юридических наук, профессор, отмечая при этом, что «сочетание столь разноплановых ценностей интеллектуального, этического, поведенческого и психологического характера делают профессию судьи одной из самых сложных как в реализации, так и по правовой регламентации ее основ...» [9, с. 1].

Несмотря на важность выделенных компонентов, содержание понятия «профессиональная компетентность», с точки зрения психологии, ими не исчерпывается. По определению В. Д. Шадрикова, компетентность – это «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [13, с. 6].

А. А. Деркач с соавторами выделяют два взаимосвязанных, но не совпадающих понятия: «профессиональная компетентность» и «личностная компетентность». На их взгляд, «... феномен личностной компетентности шире феномена профессиональной компетентности, так как личностная компетентность связана с самореализацией личности во всех сферах ее жизнедеятельности, а не только в рамках профессиональной деятельности. В то же время профессиональная компетентность не входит полностью в личностную. Таким образом, понятия “профессиональная компетентность” и “личностная компетентность” следует рассматривать как пересекающиеся, а феномены профессиональной и личностной компетентности – как дополнительные» [2, с. 16]. Далее отмечается, что хотя при определении профессионализма личности



не упоминается личностная компетентность, ее можно рассматривать как понятие, тождественное понятию «акмеологические инварианты профессионализма». Введение последнего основывается на обнаружении психологического сходства профессионалов разного профиля в особенностях регуляции деятельности, степени развитости определенных качеств, психологических механизмах стимулирования творческой активности и т. п.

В современных акмеологических исследованиях исследуются как общие, так и особенные (определяемые спецификой деятельности) акмеологические инварианты профессионализма. При этом обращается внимание на то, что изучаемые акмеологические инварианты профессионализма обеспечивают не только высокую и стабильную эффективность выполняемой деятельности, но и удовлетворенность ею, и активное саморазвитие специалиста, реализацию его творческого потенциала, его профессиональное будущее.

В этой связи возникает вопрос о том, как соотносятся между собой понятия «акмеологические инварианты профессионализма» и «профессионально значимые (важные) качества». Последнее понятие введено в психологию значительно раньше и связано с такими понятиями, как «психологическая профессиональная пригодность» и «психологический профессиональный отбор (подбор)» [3]. Понятие «профессиональная пригодность» можно определить как соответствие возможностей, качеств и свойств человека требованиям, характеру и содержанию определенной деятельности, которое обеспечивает достаточно высокий и надежный уровень выполнения этой деятельности [12].

Основополагающая отечественная теория профессиональной пригодности была разработана К. М. Гуревичем [6]. Он выделял два вида профпригодности: абсолютную (к профессиям такого типа, где с необходимостью требуются особые способности) и относительную (к профессиям, овладение которыми доступно практически для любого здорового человека). В основе такого разделения – различие профессий в плане сложности и требований, предъявляемых профессией к человеку. Как показал Е. А. Климов [8], овладение профессиями, требующими относительной профпригодности, доступно для людей с различными наборами профессионально значимых качеств за счет выработки так называемого «индивидуального стиля деятельности». Следует отметить, что в зарубежных исследованиях сходного направления вопросы психологической профессиональной пригодности, развития психологических профессионально значимых качеств, адаптации работника к требованиям содержания и условий труда не проработаны с подобной глубиной и определенностью [16, 18].

Анализ акмеологической литературы позволяет выделить некоторые отличительные признаки конструкта «акмеологические инварианты



профессионализма» (АИП) в сравнении с конструктом «профессионально значимые (важные) качества» (ПВК). Прежде всего, хотя АИП, так же как и ПВК, выступают необходимыми предпосылками профессиональной успешности, однако АИП выражают определенный, достаточно высокий уровень развития ПВК. Как указывает В. А. Толочёк, «...психологическая готовность обеспечивается не столько наличием всех компонентов структуры, сколько определенным уровнем их развития, по достижении которого они становятся акмеологическими инвариантами профессионализма» [12, с. 184].

Поскольку речь идет о психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях, то вторым отличительным признаком АИП следует считать то, что они оказывают выраженное влияние на качество процесса и результата деятельности, когда она осуществляется в экстраординарных, особенно сложных условиях. Если деятельность не слишком сложна, не требует повышенной мобилизации возможностей субъекта, то для ее осуществления достаточно наличия ПВК на среднем, широко распространенном уровне развития, не достигающем планки профессионализма. Составляя личностный компонент психологической готовности субъекта к деятельности, АИП выступают и как результат определенного этапа развития профессионализма, и как важнейшие внутренние факторы его дальнейшего развития. Важно также подчеркнуть связь АИП с соответствующими профессиональными диспозициями как компонентом личностного становления [1].

Наконец, следует обратить внимание на высокий уровень обобщения, генерализации АИП. Они обеспечивают высокую продуктивность и стабильность деятельности, независимо от ее конкретного содержания и специфики [7]. Следовательно, и сущность самих АИП – не столько в некотором содержании, сколько – в форме, структурно-функциональной организации, механизме, алгоритме, способе реализации психической активности и внешнего поведения.

Эти отличительные признаки АИП позволяют соотнести их не только и не столько с конкретными способностями субъекта трудовой деятельности, сколько с индивидуально-психологическими характеристиками другого порядка – так называемыми стилевыми особенностями. Как пишет А. В. Либин, «...стилевой механизм выполняет сопрягающую и компенсаторную функцию в структуре личности, и... выражается в оптимизирующем и адаптационном эффектах» [11, с. 113]. Эти эффекты могут проявляться как в различных сферах жизнедеятельности субъекта, так и в его профессиональной деятельности. В связи с этим вполне актуальной и продуктивной выглядит задача консолидации деятельностного и персонологического подходов к исследованию стилевых характеристик индивидуальности, сформулированная И. П. Шкуратовой [11, с. 30].



В частности, мы полагаем весьма перспективным такой подход к исследованию индивидуально-психологических предпосылок профессиональной компетентности судей.

Анализ психологических исследований профессиональной деятельности судей показывает, что большинство из них, опираясь на обоснованные представления о ее многофункциональности и многоаспектности, с одной стороны, и высокой психоэмоциональной напряженности, ответственности, социальной значимости, – с другой, формулируют обширные комплексы требований к индивидуально-психологическим свойствам судьи. Различные авторы подчеркивают необходимость наличия у судьи таких качеств, как, например, самоконтроль, эмоциональная сдержанность, умение сохранять спокойствие в напряженных ситуациях, требовательность к форме поведения и высказываниям участвующих лиц, и вместе с тем указывают на важность проявления терпимости, тактичности, способности к снижению чрезмерной напряженности течения судебного процесса, эмоционального возбуждения его участников и т. п. [4, 10, 14, 15]. При этом перечень профессионально значимых для судьи психологических качеств может существенно варьировать в зависимости от того, какие стороны судебной деятельности, на взгляд авторов, являются определяющими. Ложная необходимость составить некий, как можно более полный «реестр» психических свойств, необходимых профессионально успешному судье, нередко приводит к перечислению почти всего, что известно авторам об индивидуально-психологических различиях между людьми. При этом перечисляемые требования часто пересекаются, существенно отличаются по объему, являются разнородными с точки зрения опорных моделей психической индивидуальности. Важным недостатком подобных реестров является скрытое представление о статичности набора наличных ПВК у кандидата, а значит, и фатальности для его профессионального будущего. То есть, налицо противоречие с концепциями формирования индивидуального стиля деятельности в психологии труда, становления и развития профессиональной субъектности – в акмеологии.

Преимущества предложенного нами «стилевого» подхода к исследованию индивидуально-психологических предпосылок профессиональной компетентности судей определяются прежде всего системообразующей функцией индивидуальных стилевых характеристик, их тесной связью практически со всеми уровнями интегральной индивидуальности, их выраженными компенсаторными возможностями [5]. Весьма важно также то, что определение стилевых характеристик личности – это не столько фиксация ее актуального состояния, сколько определение возможных направлений ее дальнейшего развития, в том числе – и в профессиональном плане.



В настоящее время нами производится набор эмпирического материала, анализ которого позволит сопоставить уровень профессиональной успешности и удовлетворенности трудом выборки судей районных судов со стилевыми особенностями их познавательной, регуляторной и коммуникативной деятельности.

Литература

1. *Абакумова И. В., Савченко Н. А.* Профессиональные диспозиции как компонент личностного становления // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 23–31.
2. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности государственных служащих: учебное пособие / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 108 с.
3. *Бодров В. А.* Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
4. *Васильев В. Л.* Юридическая психология. – СПб., 2009. – 608 с.
5. *Гультяева В. В.* Психологическая составляющая профессиональной компетентности судьи // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – № 10 / 1. – С. 3–6.
6. *Гуревич К. М.* Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
7. *Деркач А. А.* Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.
8. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
9. *Нешатаева Т. Н.* Карьерное продвижение судьи: проблемы правового регулирования // URL: <http://www.vivakadry.com/25.htm>
10. Прикладная юридическая психология / Под ред. А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ ДАНА, 2001. – 639 с.
11. *Стиль человека: психологический анализ* / Под. ред. А. В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
12. *Толочёк В. А.* Современная психология труда: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
13. *Шадриков В. Д.* Новая модель специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 6–10.
14. *Bartol C. R., Bartol A. M.* Introduction to Forensic Psychology: Research and Application. – London: Sage, 2008. – 556 p.
15. *Costando M., Krauss D.* Forensic and Legal Psychology: Psychological Science Applied to Law Mark. – New York: Worth Publishers, 2012. – 451 p.



16. Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology / Edited by S. G. Rogelberg. – New Jersey: Blackwell Publishing, 2014. – 531 p.
17. *Muchinsky P. M.* Psychology Applied to Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. – Belmont: Thomson Higher Education, 2006. – 554 p.
18. The Handbook of Work and Health Psychology / Edited by M. J. Schabracq. – Denver: John Wiley & Sons Ltd., 2003. – 619 p.



РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

PROGRAM OF SOCIALIZATION OF THE YOUNGER PUPILS WITH BROKEN HEARING IN HEALTHY PEERS SOCIETY

*Mushastaja Natal'ja Viktorovna
Danchenko Irina Vladimirovna*

Education for children with disabilities is an essential condition of successful socialization and participation in society, as well as an effective self-realization in different types of vocational and social activities.

Integrated training currently takes an active position, where now there are significant changes. Studying the numerous development and research on the integration of deaf children, in the literature is not presented clearly defined model of integration. In this article we present our version of the integration model of hearing of younger pupils in healthy peers society. The novelty of the developed program is the successful integration of children with impaired hearing in full voice environment, which leads to a better than a special school speech development.

Most children with hearing impairment in the Krasnodar region are trained in specialized kindergartens and schools, i. e. in closed institutions. In this connection, contacts with the world of deaf children of hearing children are extremely poor, and sometimes absent. Isolation does negative impact on different sides of the mental and personality development of children with hearing impairments.

As a result, communication among hearing impaired children develops the habit of dialogue that will make it easier in the future to adapt to the social environment, education in mainstream schools.

Scientific grounds are done for the necessity of specially organized communicative space, created in the conditions of the integrated education of primary pupils with different audioverbal opportunities, for formation of communicative competence of hard-hearing students.

It is developed the complex of organizational and educational environment conducive to the creation of a common communication space for students with different audioverbal abilities in integrated education in the I stage of secondary school.

Diagnostic system is made, which allows to determine the level of communicative readiness of deaf children to learn at secondary school for a variety of options for integrated education.

Keywords: *socialization, effective self-realization, the integrated training, social adaptation, the interpersonal relations, specific features, rehabilitation, integration, correctional occupations, independence.*



References

1. Andrushchenko T. Yu. *Psichologicheskie uslovija formirovanija samoocenki v mladshem shkol'nom vozraste* [Psychological conditions of formation of a self-assessment at younger school age]. Moscow, Pedagogics, 2008.
2. Bityutskaya E. V. Kognitivnoe ocenivanie trudnoj zhiznennoj situacii s pozicij dejatel'nostnogo podhoda A. N. Leont'eva [Cognitive estimation of a difficult life situation from positions of activity approach of A. N. Leont'ev]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2013, no. 2, pp. 40–56.
3. Borozdina L. V., Volkova N. N. Opyt korrekcii "triady riska" [Experience of correction of "risk triad"]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 1, pp. 72–86.
4. Boskis R. M. *Gluhie i slaboslyshashhie deti* [Deaf and hard of hearing children]. Moscow, NPA of RSFSR Publ., 2003.
5. Boskis R. M. *Uчителю о детях с нарушениями слуха* [For teacher about children with a hearing disorder]. Moscow, Prosveshhenie, 2008.
6. Veraksa A. N. Social'nyj aspekt v razvitii reguljatornyh funkcij v detskom vozraste: obzor sovremennyh zarubezhnyh issledovanij [Social aspect in the development of regulatory functions at children's age: review of modern foreign researches]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 4, pp. 91–101.
7. Voronova M. N., Korneev A. A., Akhutina T. V. Longitjudnoe issledovanie razvitiya vysshih psihicheskikh funkcij u mladshih shkol'nikov [Longitudinal research of the development of the highest mental functions at younger school students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2013, no. 4, pp. 48–64.
8. Gordeeva T. O. Bazovye tipy motivacii dejatel'nosti: potrebnostnaja model' [Basic types of activity motivation: a model of needs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 3, pp. 63–78.
9. Gurovets G. V., Lenok Ya. Ya. Korrekcionno-razvivajushhie igry kak metod obuchenija v special'noj pedagogike [The correctional developing games as a training method in a special education]. *Defektologiya – Defectology*, 2006, no. 2, pp. 77–83.
10. Davydov V. V., Dragunova T. V., Itelson L. B., Petrovsky A. V. *Vozrastnaja i pedagogicheskaja psihologija* [Age and pedagogical psychology]. Moscow, Prosveshhenie, 2009, 288 p.



11. Zakharova E. I. Osobennosti vzaimodejstviya materej s det'mi v usloviyah "pozdnego" materinstva [Features of interaction of mothers with children in the conditions of the "late" motherhood]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 2014, no. 2 (14), pp. 97–101.
12. Zinchenko Yu. P., Evdokimov V. I., Rybnikov V. Yu. Analiz otechestvennyh i zarubezhnyh dissertacij v sfere medicinskoj (klinicheskoj) psihologii (1990–2011) [The analysis of domestic and foreign theses in the sphere of medical (clinical) psychology (1990–2011)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 2, pp. 3–15.
13. *Izuchenie slaboslyshashhij detej v processe obuchenija*. Pod red. prof. R. M. Boskis [Studying of hard of hearing children in the course of training. Ed. of the Prof. R. M. Boskis]. Moscow, Pedagogics, 2009.
14. *Issledovanie lichnosti s narusheniem sluha*. Pod red. T. V. Rozanovoj, N. V. Jashkovej [Research of the personality with a hearing disorder. Ed. of T. V. Rozanova, N. V. Yashkova]. Moscow, Prosveshhenie, 2011.
15. Kapustin S. A. Stili roditel'skogo vospitaniya v sem'jah klientov psihologicheskoi konsul'tacii po detsko-roditel'skim problemam [Styles of parental education in families of clients of psychological consultation on the child-parental problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 4, pp. 76–90.
16. Krasnaya M. A. Razrabotka i aprobacija metodiki opredeleniya pozicii cheloveka v social'noj situacii [Development and approbation of a technique of definition of person's position in a social situation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 1, pp. 103–111.
17. Leongard E. I., Samsonova E. G., Ivanova E. A. *Ja ne hochu molchat': Iz opyta raboty po organizacii obuchenija gluhij i slaboslyshashhij detej* [I don't want to be silent: From the experience of the organization of training of deaf and hard of hearing children]. Moscow, Prosveshhenie, 2010.
18. Matveev V. F. *Psihologicheskie narushenija pri defektah zrenija i sluha* [Psychological violations with visual and hearing impairments]. Moscow, Prosveshhenie, 2007.
19. Nudel'man M. M. Predstavlenie gluhij shkol'nikov ob ocenke ih lichnosti sverstnikami [Idea of deaf school students of an assessment of their personality by contemporaries]. *Defektologija – Defectology*, 2013, no. 6.
20. *Osnovy obuchenija i vospitaniya anomal'nyh detej*. Pod red. A. I. D'jachkova; *Akademija ped. nauk* [Bases of training and education of abnormal children. Ed. of A. I. Dyachkov; Academy of Ped. Sciences]. Moscow, Prosveshhenie, 2005.



21. Petrova V. G. *Otnoshenie gluhih uchashhihsja k tovarishham i samoocenka. Pod red. I. M. Solov'eva i dr.* [Relation of deaf pupils to companions and a self-assessment. Ed. of I. M. Solov'iev, et al.]. Moscow, Prosveshhenie, 2011.
22. Prilepskaya T. N. Osobennosti samoocenki i urovnja pritzazanij u gluhih i slaboslyshashhih shkol'nikov [Features of a self-assessment and level of claims at deaf and hard of hearing school students]. *Defektologiya – Defectology*, 2009, no. 5.
23. Puzanov B. P., Seliverstov V. I., Shahovskaja S. N., Kostenkova Ju. A. *Korrekcionnaja pedagogika: Osnovy obuchenija i vospitanija detej s otklonenijami v razvitii* [Correctional pedagogics: Bases of training and education of children with deviations in the development]. Moscow, Akademiya, 2011.
24. Rasskazova E. I. Modeli stadij izmenenija povedenija v psihologii zdorov'ja: vozmozhnosti i ogranichenija [Models of stages of behavioral change in health psychology: opportunities and restrictions]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija – The Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 2014, no. 4, pp. 102–119.
25. Sokolova E. T. *Samosoznanie i samoocenka pri anomalijah lichnosti* [Self-awareness and self-esteem of the individual anomalies]. Moscow, MSU Publ., 2009.
26. Zuckerman I. W. Problema socializacii vypusknikov special'nyh shkol dlja detej s narushenijami sluha [Problem of socialization of graduates of special schools for children with a hearing disorder]. *Defektologiya – Defectology*, 2008, no. 1.
27. Chesnokova M. G. Obshhepsihologicheskie osnovanija issledovanija zdorov'ja lichnosti [General psychological bases of the research of individual health]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 2013, no. 1 (9), pp. 96–102.
28. Shevandrin N. I. *Psihodiagnostika, korrekcija i razvitie lichnosti* [Psychodiagnostics, correction and the development of personality]. Moscow, VLADOS, 2008.
29. Shevandrin N. I. *Social'naja psihologija v obrazovanii. Ch. 1* [Social psychology in education. P. 1]. Moscow, VLADOS, 2005.
30. Anauate C. Psychological problems of late adoption as observed in Brazil through a cultural-historical approach // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2013, 6 (4), pp. 176–185.
31. Razina N. V. Attitudes to motherhood in different cultures // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, 7 (2), pp. 93–104.
32. Rodrigues T. F. Meaning in couples relationships // *Psychology in Russia: State of the Art*, 2014, 7 (3), pp. 126–135.



THE STUDY OF PERSONALITY PROFILE OF DISTANCE EDUCATION TEACHER

*Bakaeva Irina Alexandrovna
Vanzha Lyudmila Nikolaevna*

The article analyzes the results of an empirical study on the attitude of distance education teachers to independent activity of students. In the course of study teachers were divided into groups according to the criteria of their attitude to independent activity of students, which they expressed in questionnaires. Using content analysis groups were identified according to cognitive, emotional, behavioral criteria. The study exposed such areas as life-purpose orientations, self-attitude and self-esteem, interpersonal relationships.

The article presents key results of the study, characteristics of different personality spheres of distance education teachers with varying degrees of competence and effectiveness in distance education. The article draws conclusions about the proneness of a certain type of teacher's personality to use technologies of initiating independent activity, in particular distance technology. It is concluded that distance education teachers are divided into more competent in matters of technologies of initiating independent activity of students, and less competent. It is emphasized that the respondents have different levels of systematic use of independent activity technologies in their practice, which affects the overall effectiveness, particularly the integrity of students. It describes features of life-purpose orientations, which are manifested in generally high meaningfulness of life, expressed internal locus of control.

The article presents general patterns of personality profiles of all distance education teachers, such as positive self-attitude, the average for the factor of personal strength, value and low activity; teachers demonstrate predominant focus on the task and low rate on the scale of "sociability". The article also describes significant differences in such qualities, as: exactingness, discipline, strong will, energy. Theoretical and empirical findings substantiate the idea that the distance education teacher demonstrates a certain type of personality, and more effective in this field teachers express these personality traits more clearly, which supposedly justifies their choice of the distance form of work with students.

Keywords: *distance education (DE), personality profile, life-sense orientations, independent activity, technology, teachers, competence, attitude, effectiveness.*

References

1. Abakumova I. V. *Smysloobrazovanie v uchebnom processe. Diss. ... doct. psychol. nauk* [Sense-formation in the learning process. Diss. ... Doct. of Psychol. Sciences]. Rostov-on-Don, 2003, 480 p.



2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T., Gridneva S. V., Zvezdina G. P., Tascheva A. I., Yushko G. N. *Upravlyаемое samostoyatel'noe obuchenie v usloviyach sovremennogo universiteta: teoreticheskie aspekty i prakticheskie rekomendatsii: praktiko-orientirovannaya monografiya* [Controlled self-education in the modern university: theoretical aspects and practical recommendations. A Practice-Oriented Monograph]. Rostov-on-Don, Publishing House of the SFU, 2014, 400 p.
3. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. *Technologii napravlennoi translyatsii smyslov v obuchenii* [Technologies of directed broadcasting of senses in learning]. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2008, V. 5, no. 4, pp. 56–64.
4. Averyanov L. Y. *Content-analiz* [Content analysis]. Moscow, KNORUS, 2009, 456 p.
5. Al'kova L. *Formirovanie samoobrazovatelnoi kompetentsii studentov vuza: rezultaty experimental'noi raboty* [Formation of self-educational competence of high school students: results of experimental work]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and Distance Education*, 2014, no. 4 (56), pp. 5–11.
6. Arenkina E., Babanskaya O., Dubrovskaya V., Feschenko A. *Distancionnye technologii v realizacii masterskikh programm: analiz opyta zarubezhnykh universitetov* [Distance technologies in implementation of master's programs: analysis of the foreign universities experience]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and Distance Education*, 2015, no. 1 (57), pp. 78–87.
7. Bogomolova N. N. *Socialnaya psichologiya massovoi kommunikatsii. Uchebnoe posobie dlja studentov vuzov* [Social psychology of mass communication. Textbook for university students]. Moscow, Aspect Press, 2008, 191 p.
8. Bordovskaya N. V., Rean A. A. *Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov* [Pedagogy. Textbook for universities]. St. Petersburg, Piter, 2000, 304 p.
9. Britskaya E. *Funkcionalnaya harakteristika professionalnoi deyatelnosti pedagogov, realizuyuschih programmy distancionnogo obucheniya detey s osobymi obrazovatelnyimi potrebnyami* [Functional characteristics of the professional activity of teachers, implementing distance education programs for children with special educational needs]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and Distance Education*, 2015, no. 1 (57), pp. 87–94.
10. Volovodenko A. S. *Formirovanie kompetencii starsheklassnikov profilnoi shkoly v samostoyatelnoi uchebnoi deyatelnosti na osnove multimediakompleksa. Aftoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Formation of the competence of senior profile school students in independent educational activity based



- on multimediacomplex. Abstr. of Diss. ... Cand. of Ped. Sc.]. Yekaterinburg Publ., 2010.
11. Gudov A., Zavozkin S. Ball'no-reitingovaya sistema otsenki deyatelnosti studentov kak osnova povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa [Point-rating system of evaluation of students' activity as a basis for improving the quality of educational process]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and Distance Education*, 2015, no. 1 (57), pp. 52–59.
 12. Ivanova S. P. *Uchitel' XXI veka: noopsichologicheskii podhod k analizu professionalno-lichnostnoi gotovnosti k pedagogicheskoi deyatelnosti* [Teacher of the XXI century: noo-psychological approach to the analysis of professional and personal readiness for pedagogical activity]. Pskov, Publishing house of PSPI named after S. M. Kirov, 2002, 228 p.
 13. Pavlov E., Taran Yu., Shuykova I. Distancionnoe obuchenie shkolnikov kak klyuchevoi component organizacii ochno-zaochnykh shkol dlya odarenykh detei v Lipetskoj oblasti [Distance education of school students as a key component of the organization of part-time schools for gifted children in the Lipetsk region]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and Distance Education*, 2014, no. 3 (55), pp. 70–74.
 14. Rosina I. N. Distancionnye i otkrytye formy obucheniya: organizacionnye i metodicheskie voprosy [Distance and open forms of education: organizational and methodological issues]. *Obrazovatel'nye tehnologii i obshchestvo – Educational Technologies and Society*, 2002, V. 5, no. 1, pp. 244–263.
 15. Selevko G. K. *Sovremennye obrazovatelnye tehnologii. Uchebnoe posobie* [Modern educational technologies. Textbook]. Moscow, Narodnoe obrazovanie, 1998.
 16. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Social'no-psichologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malych grupp* [Social and psychological diagnosis of development of persons and small groups]. Moscow, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002, 490 p.
 17. Anson W. Effects of teaching self-monitoring in a distance learning course: Diss. PhD, USA, University of Southern California, 2004.
 18. Boyer N. R. A Sea of Change: Faculty Self-Direction in Technology Integration // *International Journal of Self-Directed Learning*, 2007, V. 4, no. 1.
 19. Stosic L., Stosic I. Diffusion of innovation in modern school // *International Journal Of Cognitive Research In Science, Engineering And Education (IJCRSEE)*, 2013, 1 (1), 5.
 20. Tutorial teaching / Oxford Learning Institute // URL: <https://www.learning.ox.ac.uk/>



INFLUENCE OF POSITIVE PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS ON ADOLESCENTS' WELL-BEING

Zelikson Denis Igorevich

The article finds out the influence of positive psychological interventions (PPI) on adolescents' well-being (N = 13). Author explores the foreign experience of fulfillment of strength-based interventions in schools and various changes in well-being of school students as the result of such fulfillment. The course of interventions is made by the author based on the Strengths Gym program.

The main features of the course are: the group exercises which aim to apply the use of strength, and the format of session, which is 45 min. each of 4-session course. Moreover, some of well-being self-reports are adopted for the Russian-speaking adolescents for the first time. The results show that the PPI have a significant positive influence on positivity ratio of emotions, which is the main target of any similar interventions made within positive psychology. The fulfillment of strength-based intervention is made for the first time in the Russian scientific research and the results are consisted with foreign experiments.

The article shows a utility of such short-course PPI in schools in order to enhance adolescents' well-being. One of the possible goals of a future research is to find out factors of such positive changes of adolescents' well-being.

Keywords: *positive psychology, positive interventions, well-being, positive emotions, life satisfaction, educational psychology, positive education, character strengths, character education, happiness.*

References

1. Burovikhina I. A., Leontiev D. A., Osin E. N. Sily charactera kak resursy lichnosti podrostka: opyt primeneniya oprosnika "Profil' lichnostnykh dostoinstv" [Character strengths as adolescent's resources: the experience of using "Values in Action" self-report]. *Psichologicheskaya diagnostika – Psychological Diagnostics*, 2007, no. 1, pp. 107–127.
2. *Lichnostniy potencial: struktura i diagnostika. Pod red. D. A. Leontieva* [Personal potential: structure and diagnostic. Edited by D. A. Leontiev]. Moscow, Smysl, 2011, 680 p.
3. Osin E. N. Izmereniye pozitivnykh i negativnykh emociy: razrabotka russkoyazichnogo analoga metodiki PANAS [Positive and negative emotions measurement: the development of the Russian analog of PANAS]. *Psichologiya. Zhurnal vysshey skoly ekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2012, no. 4, pp. 91–110.



4. Bolier L., Haverman M., Westerhof G. J., Riper H., Smit F., Bohlmeijer E. Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies // *BMC Public Health*, 2013, V. 13 (119).
5. Brdar I., Kashdan T. Character strengths and well-being in Croatia: An empirical investigation of structure and correlates // *Journal of Research in Personality*, 2010, V. 44, pp. 151–154.
6. Breen W. E., Kashdan T. B., Lenser M. L., Fincham F. D. Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings // *Personality and Individual Differences*, 2010, 49 (8), pp. 932–937.
7. Cohn M. A., Fredrickson B. L., Brown S. L., Mikels J. A., Conway A. M. Happiness Unpacked: Positive Emotions Increase Life Satisfaction by Building Resilience // *Emotion*, 2009, V. 9, no. 3, pp. 361–368.
8. Diener Ed. Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // *American Psychologist*, 2000, V. 55, pp. 56–67.
9. Farh C. I. C. C., Seo M. G., Tesluk P. E. Emotional intelligence, teamwork effectiveness, and job performance: The moderating role of job context // *Journal of Applied Psychology*, 2012, V. 97 (4), pp. 890–900.
10. Fredrickson B. L., Tugade M. M., Waugh C. E., Larkin G. What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001 // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, V. 84, pp. 365–376.
11. Gilman R., Huebner E. S. Characteristic of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction // *Journal of Youth and Adolescence*, 2006, V. 35, no. 3, pp. 311–319.
12. Marques S. C., Lopez S. J., Pais-Ribeiro J. L. “Building Hope for the Future”: A Program to Foster Strengths in Middle-School Students // *Journal of Happiness Studies*, 2011, V. 12, pp. 139–152.
13. Peterson C., Seligman M. Character strengths and virtues: A handbook and classification. USA: Oxford University Press, 2004, 800 p.
14. Proctor C., Tsukayama E., Wood A. M., Maltby J., Eades J. F., Linley P. A. Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents // *Journal of Positive Psychology*, 2011, V. 6 (5), pp. 377–388.
15. Seligman M. E. P., Ernst R. M., Gillham J., Reivich K., Linkins M. Positive education: Positive psychology and classroom interventions // *Oxford Review of Education*, 2009, V. 35, pp. 293–311.
16. Seligson J., Huebner E. S., Valois R. F. Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale // *Social Indicators Research*, 2003, V. 61, pp. 121–145.



17. Sin N. L., Lyubomirsky S. Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis // *Journal of Clinical Psychology*, 2009, V. 65, pp. 467–487.
18. Soutter A. K., O'Steen B., Gilmore A. Wellbeing in the New Zealand Curriculum // *Journal of Curriculum Studies*, 2012, V. 44, no. 1, pp. 111–142.
19. Suldo S. M., Riley K. N., Shaffer E. J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction // *School Psychology International*, 2006, V. 27, pp. 567–582.
20. Walker D. I., Roberts M. P., Kristjánsson K. Towards a new era of character education in theory and in practice // *Educational Review*, 2015, V. 67, no. 1, pp. 79–96.
21. Waters L., White M. Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change // *International Journal of Wellbeing*, 2015, V. 5 (1), pp. 19–32.

PSYCHO-PEDAGOGICAL CHARACTERISTICS OF A DIALOG SITUATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Kameneva Irina Iur'evna

The article examines psycho-pedagogical characteristics of a dialog educational situation, which make it possible to characterize it as the most effective way to "bring" the educational process to a personal level, level of senses "in the horizon of personality" (V. S. Bibler). Dialogue, which is understood as the essential characteristic, principle of organization of the educational content and technology of the personality-oriented educational process, contributes to personal development of pupils, providing a way of educational interaction which is adequate to the very nature of this development. Assessment, as is known, is an obligatory moment of dialogical cognition.

Learning through understanding of personal meaningful senses of the studied material in the context of dialog situations opens up the possibility of the formation of students' value system, gives them access to supreme values of the world and national culture. The fact that dialogue always concerns "last problems" (M. M. Bakhtin), the eternal universal problems, which are to some extent actualized in lives of students, creates its feature to unfold endlessly. This, in turn, becomes the basis for constructing the educational process as "series" of motivationally interrelated dialog situations.

The author notes the similarities and differences between dialog and problem situations. Thus, it will be possible to use situations of both types more correctly and



productively in the educational process. The author distinguishes indicators of the transition of the educational process to the personal-sense level, which can be considered as universal, since their appearance in any type of learning shows that subjects of the educational process are "included" in the field of interpersonal interaction. "Risk zones" in the process of design and implementation of the dialog educational process are designated. This article also includes a description of tools of control over a dialog situation, which further development seems to be one of the actual prospects of research connected with further studying psycho-pedagogical features of dialog situations.

Keywords: dialogue, dialog situation, senses, values, personality, personal development, sense-value systems.

References

1. Abakumova I. V. *Smyslodidaktika. Uchebnik dlia magistrrov pedagogiki i psikhologii* [Sense didactics. A textbook for masters of pedagogy and psychology]. Moscow, KREDO Publ., 2008, 386 p.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 4. Strukturnaia didaktika kak napravlenie sovremennoi pedagogiki* [New didactics. Book 4. Structural didactics as a direction of modern pedagogy]. Moscow, KREDO Publ., 2013, 152 p.
3. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979, 423 p.
4. Bibler V. S. *Ot naukoucheniia – k logike kul'tury: Dva filosofskikh vvedeniia v dvadtsat' pervyi vek* [From learning to the logic of culture: two philosophical introductions to the twenty-first century]. Moscow, Politizdat Publ., 1991, 413 p.
5. Brushlinskii A. V. *Psikhologiiia myshleniia i problemnoe obuchenie* [The psychology of thinking and problem-based learning]. Moscow, Znanie Publ., 1983, 98 p.
6. Dyshliuk I. S. *Smyslovoe razvitie uchashchikhsia sredstvami mezhpredmetnoi integratsii* [The sense development of learners by means of intersubject integration]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 3, pp. 41–48.
7. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. *Chelovek razvivaiushchiisia: Ocherki rossiiskoi psikhologii* [Homo developing: sketches of Russian psychology]. Moscow, Trivola Publ., 1994, 252 p.
8. Kameneva I. Iu. *Gumanisticheskie tsennosti v sovremennom obrazovatel'nom protsesse / Sovremennaia Rossiia: problemy sotsial'no-ekonomicheskogo, ekologicheskogo i dukhovno-politicheskogo razvitiia* [Humanistic values in the modern educational process. Modern Russia: problems of socio-economic, environmental, spiritual, and political development]. Moscow, Globus Publ., 2009, pp. 51–54.



9. Kurganov S. Iu. *Rebenok i vzroslyi v uchebnom dialoge* [The child and the adult in the educational dialogue]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989, 128 p.
10. Matiushkin A. M. *Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem situations in thinking and learning]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972, 208 p.
11. Makhmutov M. I. *Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii* [Problem-based learning: the basic theory]. Moscow, Pedagogika Publ., 1975, 368 p.
12. Okon' V. *Osnovy problemnogo obucheniia* [Foundations of problem-based learning]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1968, 208 p.
13. Petrovskii V. A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektivnosti* [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1996, 512 p.
14. Serikov V. V. *Lichnostno orientirovannoe obrazovanie* [Personality-oriented education]. *Pedagogika – Pedagogy*, 1994, no. 5, pp. 16–21.
15. Serikov V. V. *Obrazovanie i lichnost'. Teoriia i praktika proektirovaniia pedagogicheskikh sistem* [Education and personality. The theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, Logos Publ., 1999, 272 p.
16. Tubel'skii A. N. *Shkola budushchego, postroennaia vmeste s det'mi* [The school of the future built together with children]. Moscow, Pervoe sentiabria Publ., 2012, 440 p.
17. Khutorskoi A. V. *Kak organizovat' obrazovatel'nuu situatsiiu na uroke. Versiia 1.0* [How to organize the educational situation in the classroom. Version 1.0]. Moscow, Distance Education Center "Eidos" Publ., 2003.
18. Buber M. *I and Thou*. New York, Charles Scribner's Sons, 1970.
19. Okon W. *Wprowadzenie do Dydaktyki Ogolnej*. Warszawa, Panstwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
20. Rosenstock-Huessy E. *Out of Revolution: Autobiography of Western Man*. New York, 1938.

THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' LINGUISTIC COMPETENCE IN THE COURSE OF EDUCATION IN THE HUMANITIES

*Kolesina Karina Iur'evna
Godovanaya Olga Nikolaevna*

The article is devoted to one of the key problems of modern system of University education, namely education in the Humanities, i. e. identification of personal meaning in education and personal meaning of the subjects under study.



The authors stress that the core of the Russian system of higher education must be changed relating the Humanities training. University period is the most productive time for the development of intellectual abilities and capabilities of a young man. This very period forms the basis for the competence development of a future professional, his ideology, values, life strategies and views.

As noted in the article, education in the Humanities makes it possible for a student to conceive and understand education standards and the outcome of academic training during the very process of education. Consequently, education in the According to foreign and local findings job market often can't foresee which professionals they may need. That's why it's important nowadays to have the corresponding cultural level to let the professional orientate freely and feel confident in various life situations.

It's mentioned in the article that competitive performance of a modern professional depend both on his academic skills acquired at University and his cultural level, creative thinking, manners, etc.

XXI century is called "the century of polyglots" by UNESCO. It means that in postindustrial society proficiency in foreign languages is an indispensable requirement for any professional.

The authors conclude that nowadays the one who knows a foreign language is considered a top professional. One of the primary goals of higher education is to provide a future professional with good knowledge of foreign languages and to develop his linguistic competence.

Keywords: *education in the Humanities, linguistic competence, cognitive competence, sociolinguistic competence, communicative competence, discourse competence, Humanities technologies, project activity, personal meaning.*

References

1. Abakumova I. V. *Smyslodidaktika. Uchebnik dlya magistrov pedagogiki i psikhologii* [The didactics of meaning. A manual for postgraduate students of psychology and pedagogy]. Moscow, KREDO, 2008, 368 p.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 1. Metodologiya i tehnologii obucheniya: v poiskah razvivayushego resursa* [New didactics. Book 1. Teaching methodology and technologies: in search of resource development]. Moscow, KREDO, 2013, P. 276.
3. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Fomenko V. T. *Novodidaktika. Kniga 3. Ot klassicheskoy didaktiki – k didakticheskoy innovatike* [New didactics. Book 3. From classical didactics – to classical innovation theory]. Moscow, KREDO, 2013, P. 135.
4. Abakumova I. V., Fomenko V. T. *Didakticheskiy standart kak metatehnologiya sovremennogo obrazovaniya* [Didactic standard as a metatechnology of



- modern education]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal – Russian psychological journal*, 2012, V. 9, no. 1, pp. 44–54.
5. Artyushina L. A. *Didakticheskie sredstva vklyucheniya refleksivnykh umeniy shkolnikov v sodержanie obrazovaniya. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Didactic means of using the reflexive skills of schoolchildren in education. Abstr. Diss. ... Cand. of Ped. Sc.]. Nizhny Novgorod Publ., 2008, 24 p.
 6. Basalaeva N. V. *Formirovanie tsennostno-smyslovogo otnosheniya k professii pedagoga u studentov* [Axiological attitude promotion of teachers' occupation among students]. Minsk, Novoe znanie, 2008, 254 p.
 7. Bodrova E. V. *Opredelyayushiy faktor povysheniya effektivnosti gumanitarnoy podgotovki v vysshey shkole – ego professionalnaya orientatsiya* [The critical factor of productive competence development in the field of Humanities at University – its professional orientation]. URL: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2007/professor.ru/Bodrova_EV/
 8. Grunskaya Eh. O. (Cybenko Eh. O.) *Izuchenie inostrannogo yazyka v usloviyakh smysloobrazuyushogo konteksta* [Learning foreign languages in terms of sense creation context]. *Gumanitarnye i social'nye nauki: Elektronnyy zhurnal – Humanities and Social Sciences: Electronic Journal*, 2012, no. 1.
 9. Ermakov P. N., Abakumova I. V. *O meste gumanitarnogo obrazovaniya v innovacionnoy deyatel'nosti universiteta* [On the role of the Humanities in innovation activity of University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2014, no. 1, pp. 68–74.
 10. Ivanova M. A. *Problemy i perspektivy razvitiya gumanitarnogo obrazovaniya v tekhnicheskikh vuzah* [Problems and prospects of the Humanities in technical universities]. URL: <http://www.ibl.ru/konf/061212/problemy-i-perspektivy-razvitija-gumanitarnogo-obrazovaniya.html>
 11. Karelina M. Yu. *Gumanitarnaya podgotovka studentov vysshih tekhnicheskikh uchebnykh zavedeniy: istoriko-pedagogicheskij i organizacionno-upravlencheskiy aspekty. Diss ... dokt. ped. nauk* [Students' training in the field of the Humanities at technical Universities: historical-pedagogical and organizational-managerial issues. Diss. ... Doct. of Ped. Sc.]. Moscow Publ., 2000, 332 p.
 12. Kolesina K. Yu. *Razvitie klyuchevykh kompetentnostey uchastihsvya v usloviyakh metapredmetnoy proektnoy deyatel'nosti* [Development of students' key competences in terms of metasubject project activity]. Rostov-on-Don, Starye russkie, 2007, 264 p.
 13. Rogozin G. G. *Puti sovershenstvovaniya podgotovki specialistov v aspekte gumanizatsii obrazovaniya v tekhnicheskoy universitete* [Methods of students' professional development in terms of their training in the Humanities at technical universities]. URL: <http://www.dgtu.donetsk.ua>



14. Cybenko Eh. O. Obuchenie v sotrudnichestve kak tekhnologiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka [Collaborative learning as the technology of students' creativity development in terms of learning foreign languages]. *Gumanitarno-sociologicheskie i ehkonomicheskie nauki – Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 2013, no. 5, pp. 37–45.
15. Cybenko Eh. O. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya na urokah inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze v processe problemnogo obucheniya [Creative thinking development at foreign language classes in technical universities during problem-based learning]. *Gumanitarno-sociologicheskie i ehkonomicheskie nauki – Humanities, Social-Economic and Social Sciences*, 2013, no. 7, pp. 54–55.
16. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Levshina A. A. Il Senso della vita orientamento dei giovani in schermo sulla sfera sociale. Articolo // Free Online Journal Italian Science Review, 2014, 8 (17), pp. 71–74.

THE TECHNOLOGICAL REGULARITY OF THE LEARNING PROCESS IN THE CONTEXT OF THE SENSE AND SENSE-MEANING THEORY

**Luk'yanenko Marina Alekseevna
Vanzha Lyudmila Nikolaevna**

The learning technologies appear as the self-implementation mechanism of the content and, consequently, when the content is reformed (in any of its directions, including a meaning), it is need to do the change in the technologic culture appropriate, with the synchronous manner.

By the ability ensuring of the personal-meaning pupil's development – it is technologies, orienting directly on the pupil's meaning. It is technologies, providing self-actualization of the subjective pupil's experience, the interactive technologies, the games technologies, the methods, providing pupil's self-expression, the methods of the psychodidactics support for pupils, the methods of the problem-creative type.

However if the informative component in the learning was more and more saturated of the meaning at last years, oriented to the ensuring of the meanings pupil's sphere, while the learning technologies has a representative or a cognitive-directional character substantially. It begets a necessity of a search the learning technologies, which allow to change over to the level of the meanings sphere through the pupil's meaning and showing up the sense.



Content and teaching methods are organically intertwined: if the content “feeds” the development of personality, its semantic structure, the methods should include, run sense-formation and development. Construction of the educational process by the method of disclosure of the meaning of the study objects by students, would make education more efficient, effectively influencing the life and spiritual values of the emerging personality would help bridge the gap between the gnostic and personal in the learning process. It becomes obvious theoretical relevance of the development and research of methods, techniques, tools, methods and forms of organization of learning, which would ensure necessary optimal degree of variability, the optimum binding and selective in the educational process. Teaching dialogue in this context takes on the characteristics of sense-technology, which communicates and translates the meaning to the educational process, with a mandatory orientation for certain age characteristics of students.

Keywords: *sense-creation, technologies, semantic sphere, personality, educational technologies, sense-formation potential, sense-formation training, didactic technologies, initiations, development.*

References

1. Abakumova I. V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom protsesse* [Education and sense: sense-creation in the educational process]. Rostov-on-Don: RSU Publ, 2003.
2. Abakumova I. V., Ermakov P. N. *Smyslodidaktika: uchebnik dlya magistrrov psikhologii i pedagogiki* [Sense didactics: the textbook for masters of psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO, 2010, 386 p.
3. Abakumova I. V., Ermakov P. N., Rudakova I. A. *Obshchaya teoriya smysla, psikhologicheskie kontseptsii smysloobrazovaniya, smyslodidaktika. Khrestomatiia dlya magistrantov pedagogiki i psikhologii* [The general theory of sense, psychological concepts of sense-creation, sense didactics. Reading book for master students in psychology and pedagogics]. Moscow, KREDO, 2014.
4. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. *Technologii napravlenoyi translyatsii smyslov v obuchenii* [Technology of the targeted translation of senses in teaching]. *Rossiiskij psikhologicheskij zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2008, no. 5 (4), pp. 56–67.
5. Agafonov A. Yu. *Osnovy smyslovoi teorii soznaniya* [Bases of the sense theory of consciousness]. SPb., Rech', 2003.
6. Alexandrov E. P. *Internatsionalnyi dialog kak faktor adaptatsii pervokursnikov k obrazovatel'noy srede vuza i professii* [International dialogue as factor of adaptation of first-year students to the educational environment of higher education of institution and profession]. Taganrog, TIMaE Publ., 2009, 260 p.



7. Belyakova E. G. *Smysloobrazovanie v pedagogicheskom vzaimodeystvii: monografiya* [Meaning in pedagogical interaction: monograph]. Tyumen, Tyumen State University Publ., 2008, 280 p.
8. Bermus A. G. *Upravlenie kachestvom professionalno-pedagogicheskogo obrazovaniya* [Management of quality of professional teacher education]. Rostov-on-Don, RSPU Publ., 2002.
9. Borytko N. M. Professionalno-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga [Professional-pedagogical competence of the teacher]. *Jejdos – Eidos*, 2007, no. 4.
10. Bratchenko S. L. *Mezhlichnostnyi dialog i ego osnovnye atributy* [Interpersonal dialogue and its main attributes]. Moscow, Smysl, 1997, pp. 201–223.
11. Vasilyuk F. E. Ponimayuschaya psichoterapiya kak psichotechnicheskaya sistema [The understanding psychotherapy as psychotechnical system]. *Moskovskaja psihologicheskaja shkola: Istorija i sovremennost': v 4 t. Tom 4. Pod obshh. red. V. V. Rubcova – Moscow Psychological School: History and modernity. In 4 t. Volume 4. Ed. of V. V. Rubtsov*. Moscow, Publishing house of MSPPU, 2007, pp. 45–61.
12. Daniliuk A. Ya. *Teoriia integratsii obrazovaniya* [The theory of integration of education]. Rostov-on-Don, RSPU Publ., 2000.
13. Danchuk I. I., Danchuk M. P. *Teoriya i metodika obucheniya technologii* [Theory and methods of teaching technology]. Rostov-on-Don, Pedagogical Institute of Southern Federal University Publ., 2007.
14. Danchuk M. P. Intensifikatsiya uchebnogo prozessa sovremenennymi informatsionnymi tehnologiyami kak sposob upravleniya samostoyatelnoyi uchebnoyi deyatelnostyu studentov [Intensification of educational process with modern information technologies as a way to guide independent educational activity of students]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki – News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2010, no. 8, pp. 209–216.
15. Dzhahalov S. S., Rudakova I. A. Spetsifika uchebnoy knigi kak didakticheskogo sredstva, initsiiruyuschego smysloobrazovanie obuchayuschichsya v uchebnom protsesse [Specificity of the educational book as the didactic means initiating a meaning in educational process]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl' – Historical and Social-Educational Thought*, 2013, no. 1 (17), pp. 91–95.
16. Eyst N. A. *Introspektsiya kak metod initsiatsii smysloobrazovaniya v uchebnom protsesse. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Introspection as a method of initiation of a meaning in educational process. Abstr. Diss. ... Cand. of Ped. Sciences]. Rostov-on-Don, 2009, 23 p.
17. Zilberbrand N. Yu. Didakticheskaya suschnost' smyslovyh zadach [Didactic essence of semantic tasks]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo*



- universiteta – Bulletin of Cherepovets State University*, 2013, V. 2, no. 4 (52), pp. 106–109.
18. Zilberbrand N. Yu., Rudakova I. A. Tipologiya smyslovyh zadah v sovremennoy didaktike [Typology of semantic tasks in modern didactics]. *Fundamental'nye issledovaniya. Pedagogicheskie nauki – Basic Researches. Pedagogical Sciences*, 2014, no. 5, pp. 177–181.
 19. Ivannikov V. A. Analiz motivatsii s pozitsii teorii deyatelnosti [Analysis of motivation from the standpoint of the theory of activity]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*, 2014, no. 1 (13), pp. 49–56.
 20. Klochko V. E. Ontologiya smysla i smysloobrazovanie [Ontology of sense and sense-formation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya – Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2013, no. 2, pp. 106–120.
 21. Lavrentiev G. V. *Innovatsionno-obuchayushchie tehnologii v professionalnoi podgotovke spetsialistov. Uchebnoe posobie* [Innovative educational technology in vocational training. Tutorial]. Moscow, 2009, 203 p.
 22. Leont'ev A. N. *Deyatelnost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat, 1977, 304 p.
 23. Leont'ev D. A. Novye gorizonty problemy smysla v psihologii [New horizons of the problem of sense in psychology]. *Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii: "Problema smysla v naukakh o cheloveke" (k 100-letiyu Viktora Frankla) – Proc. of the International conference "The problem of sense in human sciences" (on the 100th anniversary of Victor Frankl)*. Moscow, Smysl, 2005, pp. 36–49.
 24. Leont'ev D. A. *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoy realnosti* [Psychology of sense: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow, Smysl, 2003, 487 p.
 25. Luk'yanenko M. A. *Mezhlichnostnyi dialog v razvitii motivatsionno-smyslovoy sfery mladshich shkolnikov: teoreticheskii aspekt. Monografiya* [Interpersonal dialogue in the development of the motivational-semantic sphere of the primary school children: theoretical aspect. A monograph]. Slavyansk-on-Kuban, Publishing house of SC SSPI, 2010, 87 p.
 26. Luk'yanenko M. A. *Smyslotechnologii v uchebnom protsesse nachalnoi shkoly* [Smyslotechnology in educational process of elementary school]. *Innovatsii v sovremennoj nauke: Materialy II Mezhdunarodnogo osennego simpoziuma – Innovations in modern science: Proceedings of the II International Autumn Symposium*. Moscow, Sputnik +, 2013, pp. 243–248.
 27. Panfilova A. P. *Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii. Aktivnoe obuchenie* [Innovative educational technologies. Active learning]. Moscow, Academy, 2009, 192 p.



28. *Sovremennye obrazovatelnye tehnologii: pedagogika i psihologiya. Kn. 15* [Modern educational technologies: pedagogy and psychology. Book 15]. Novosibirsk, Publishing house of Centre of Scientific Cooperation Development, 2014.
29. Sufiyarov V. V. *Dialog kak pedagogicheskaya tehnologiya v smysloobrazuyuschem uchebnom kontekste. Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Dialogue as pedagogical technology in a sense-formation educational context. Abstr. Diss. ... Cand. of Ped. Sciences]. Rostov-on-Don, 2007, 23 p.
30. Murphy M. Sh. Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue. An Interview with Author, Dr. Adam Lefstein // *Teaching and Teacher Education*, 2014, no. 37, pp. 165–168.
31. Stith I., Roth W.-M. Teaching as mediation: The cogenerative dialogue and ethical understandings // *Teaching and Teacher Education*, 2010, no. 26, pp. 363–370.

DEVELOPMENT AND TEACHING: UNDER WHAT CONDITIONS TEACHING MAY BECOME “DEVELOPMENTAL”?

Nechaev Nikolai Nikolaevich

The article deals with methodological problems of the study of laws of the development of activities of the subject as an objective process and the role of training as a socially determined activity focused on the development of the subject of activity (based on a number of speeches by the author on the problem of interrelation between education and development in a number of International and All-Russian conferences in 2012–2015).

It is shown that pedagogical treatment of development dominates in Russian psychology; this is reflected in the characteristic of its main stages, which is based on the current structure of the education system, and also in understanding the very process of development as a process of adoption of social experience. Thus, they practically ignore the view on development as a process of self-motion of activity defined as “ripening” of internal contradictions of its implementation in a concrete socio-historical context, which structure, in turn, depends on a concrete society’s mode of production and basic contradictions of its socio-economic development.

Taking into account that each individual entering this society as a person becomes a barrier of certain social dispositions, the “mechanism” of the development of his / her activity is defined as the resolution of contradictions when taking part in joint activity. From a psychological point of view these contradictions – depending on a stage



and period of the development of activity – may be either a contradiction between the formed ways of action and the system of relations emerging in the activity of the subject (in which he / she is objectively involved from birth), or as a contradiction between the formed system of relations and forming modes of action, which in psychological terms are expressed in the differentiation of the person's motivational preferences at each stage of the development of his / her activities.

Special attention is paid to the dependence of forms of manifestation of laws of the development process from concrete conditions and the content of the joint activity, when training is its particular form.

On the basis of the offered understanding of the mechanisms of the development of activities the author concludes that a “developing” nature of training is determined by a stage of the development of the activity of the subject, when either operational resources offered by training or his / her entry into a new system of relations may become motivationally significant for him / her.

Keywords: activity development, experience assimilation, periodization of development, cooperative activity, system of relations, ways of activity, sphere of motivation, mechanism of development, contradictions of development, developmental teaching.

References

1. Amonashvili Sh. A. *Shkola zhizni* [The school of life]. Moscow, Shalva Amonashvili's Publ., 2012, 320 p.
2. Andreeva G. M. *Sotsial'naiia psikhologiii. Uchebnik dlia vysshikh uchebnykh zavedenii* [Social psychology. Textbook for higher schools]. Moscow, Aspekt Press Publ., 1996, 376 p.
3. Butterworth J., Harris M. *Printsipy psikhologii razvitiia* [Principles of developmental psychology]. Moscow, Kogito-tsentr Publ., 2000, 350 p.
4. Venger A. L. *Psikhicheskoe razvitie rebenka v protsesse sovmestnoi deiatel'nosti* [Psychological development of the child in joint activity]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2001, no. 3, pp. 17–26.
5. Vygotskii L. S. *Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii // Sobranie sochinenii: v 6 t. – T. 3: Problemy razvitiia psikhiki* [The history of the development of higher mental functions. Collected works in 6 volumes. V. 3. Problems of mental development]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, pp. 5–328.
6. Vygotskii L. S. *Problema vozrasta // Sobranie sochinenii: v 6 t. – T. 4: Detskaia psikhologiii* [The problem of age. Collected works in 6 volumes. V. 4. Child psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, pp. 244–368.
7. Vygotskii L. S. *Problema obuchenii i umstvennogo razvitiia v shkol'nom vozraste // Vygotskii L. S. Pedagogicheskaiia psikhologiii* [The problem of



- learning and mental development in school age. Vygotskii L. S. Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika-Press Publ., 1996, pp. 321–355.
8. Vygotskii L. S. *Problema razvitiia rebenka v issledovaniakh Arnol'da Gezella / Gezell A. Pedologiya rannego vozrasta. Predislovie* [The problem of child development in studies of Arnold Gesell. Gesell A. The pedology of early age. Preface]. Moscow-Leningrad, UCGIS, UChGIZ Publ., 1932, 12 p.
 9. Gal'perin P. Ia. *Metody obucheniia i umstvennoe razvitie rebenka* [Methods of teaching and child mental development], Moscow, Moscow University Publ., 1985, 45 p.
 10. Davydov V. V. *Teoriia razvivaiushchego obucheniia* [The theory of developing education]. Moscow, INTOR Publ., 1996, 544 p.
 11. Diesterweg A. *Rukovodstvo k obrazovaniiu nemetskikh uchitelei / Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* [A guide for education to German teachers. Diesterweg A. Selected pedagogical essays]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1956, pp. 136–203.
 12. Dusavitskii A. K. *Razvivaiushchee obuchenie: zona aktual'nogo i blizhaishego razvitiia* [Developing education: the zone of actual and proximal development]. *Nachal'naia shkola: plus-minus – Primary School: Plus-Minus*, 1999, no. 7, pp. 24–30.
 13. Zankov L. V. *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 1999, 608 p.
 14. Kapterev P. F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniia* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, 704 p.
 15. Karabanova O. A. *Poniatie "sotsial'naia situatsiia razvitiia" v sovremennoi psikhologii* [The notion of "social situation of development" in modern psychology]. *Metodologiya i istoriia psikhologii – Methodology and History of Psychology*, 2007, V. 2, no. 4, pp. 40–56.
 16. Kravtsov G. G. *Printsip edinstva affekta i intellekta kak osnova lichnostnogo podkhoda v obuchenii detei* [The principle of unity of affect and intellect as a basis for personal approach in the education of children]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1996, no. 6, pp. 53–64.
 17. Leont'ev A. N. *Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p.
 18. Leont'ev A. N. *Uchenie o srede v pedologicheskikh rabotakh L. S. Vygotskogo (kriticheskoe issledovanie)* [The theory of the environment in pedological works of L. S. Vygotskii (a critical study)]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1998, pp. 108–124.
 19. Lisina M. I. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [The formation of child's personality in communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 320 p.



20. Marx K., Engels F. *Sochineniia. V 50 t.* [Works. In 50 volumes]. Moscow, State Publishing House of Political Literature Publ., 1955–1981.
21. Nechaev N. N. A. N. Leont'ev i P. Ia. Gal'perin: dialog vo vremeni [A. N. Leont'ev and P. Ia. Gal'perin: a dialogue in time]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2003, no. 2, pp. 50–69.
22. Nechaev N. N. Ochelovechivanie tvorchestva: problemy i perspektivy [Humanization of creativity: problems and prospects]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2006, no. 3, pp. 3–22.
23. Nechaev N. N. *Psikhologiya: Izbr. psikhol. trudy (Seriia: Psikhologi Rossii)* [Psychology: collected psychol. works (Series: Psychologists of Russia)]. Moscow; Voronezh, MODEK Publ., 2014, 400 p.
24. Obukhova L. F. Dve paradigmy v issledovanii detskogo razvitiia [Two paradigms in the study of child development]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1996, no. 5, pp. 38–50.
25. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow, 1940, 596 p.
26. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Antropologicheskii printsip v psikhologii razvitiia [The anthropological principle in developmental psychology]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 1998, no. 6, P. 13.
27. Zuckerman A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoriashchee zonu blizhaishego razvitiia [Child-adult interaction which creates the zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya – Cultural and Historical Psychology*, 2006, no. 4, pp. 61–73.
28. *Shkola dialoga kul'tur. Idei. Opyt. Problemy* [The school of the dialogue of cultures. Ideas. Experience. Problems]. Kemerovo, ALEF Publ., 1993, 416 p.
29. El'konin D. B. Vyderzhki iz nauchnykh dnevnikov [Extracts from scientific diaries]. *Voprosy psikhologii – Approaches to Psychology*, 2004, no. 1, pp. 9–22.
30. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989, 560 p.
31. Fraser B. Getting Through the Terrible Twos / The successful parent // URL: <http://www.thesuccessfulparent.com>
32. Ganly S. The 5 Periods of Child Development / Yahoo! Contributor Network // URL: <https://contributor.yahoo.com>
33. Iannelli V. Terrible Twos and Your Toddler. Ages and Stages / About.com Guide // URL: <http://beaguide.about.com>
34. Kieninger R. Child Rearing in the Past // URL: <http://the-ultimate-frontier.org>
35. Kiernan K. E., Huerta M. C. Economic deprivation, maternal depression, parenting and children's cognitive and emotional development in early childhood // *British Journal of Sociology*, 2008, no. 59, pp. 783–806.



DOMINANT VALUES OF FAMILY PURPOSEFULNESS

Nozikova Natalia Valentinovna

The results of empirical study of the dominant values of a family purposefulness are presented. The hypothesis assumes the dynamics of semantic values of family purposefulness, depending on the individual psychological characteristics, age and gender.

The sample included 102 girls and 107 boys 15–18 years old (average age 16.4 years), secondary school students; 104 women aged 21 to 64 years (average age 37.2 years) who are married and raising children. Applied the research methods: 1) modified version of the method of semantic differential (SD) in the package diagnostic techniques of psychosemantic motivation (VSD) developed by I. L. Solomin; 2) test–questionnaire of G. Eysenck; 3) the method of investigation of level of the subjective control (LSC), developed at the Research Institute named after V. M. Bechterev. The computer program calculates the SD method of average values by a factor of value concepts to the test. This allows to rank the concepts and identify the dominant values, depending on the individual psychological characteristics, age and sex of respondents.

It was found that for girls and boys, who have the qualities of extraversion, stable neurotic reactions and internal locus of subjective control, dominated the real values of family life: “my family (my future family)”, “my future husband (my future wife)” and “the birth of a child”.

For girls and boys, who have the qualities of introversion, high neurotic reactions and external locus of control, dominated the ideal values of a perfect mother and the perfect family.

For women–extroverts it was prevailed the value about the idea of their child, as opposed to women with other individual and personal qualities, considered in this study, who preferred the emotional value of a family event – the birth of a child.

Results of the study will be needed in theory and practice of family psychology on the formation and adjustment of family’ social-psychological purposefulness.

Keywords: social psychology, family, purposefulness, value, extraversion, neuroticism, internality, gender, age, psychosemantics.

References

1. Abul’khanova K. A. Lichnost’ vo vremeni chelovecheskoi kul’tury [Person in Time of Human Culture]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf’eva – Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev*, 2013, no. 3, pp. 40–53.
2. Asadullina F. G., Malyugin D. V. Tsennostnye orientatsii muzhchin i zhenshchin kak faktory moral’nogo vybora [Valuable Orientations of Men and Women



- as Factors of Moral Choice]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2008, no. 29 (6), pp. 48–55.
3. Borzenkov V. G. Tselenapravlennost' [Purposefulness]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki – Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science*. Moscow, Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009.
 4. Borzenkov V. G. Tsel' [Purpose]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki – Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science*. Moscow, Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009.
 5. Vasil'ev I. A. Tseleobrazovanie [Goal formation]. *Entsiklopediya epistemologii i filosofii nauki – Encyclopedia of Epistemology and Philosophy of Science*. Moscow, Kanon+ ROOI Reabilitatsiya, 2009.
 6. Dubov I. G., Tolstykh N. N. Svyaz' zhiznennykh tselei lyudei i ikh aktivnosti [Connectivity of Life Goals of People and Their Activities]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2011, no. 2, pp. 37–51.
 7. Elizarov S. G. *Motivatsionno-tsennostnaya vklyuchennost' maloi gruppy v sotsial'nyuyu sistemu (sistemu grupp) razlichnykh tipov (na primere issledovaniya molodezhnykh ucheb-nykh grupp)*. Diss. ... dokt. psikhol. nauk. [Motivational-Value Inclusion of a Small Group in the Social Systems (Groups) of Different Types (for example, the Study of Youth Training Groups)]. Diss. ... Doct. of Psychol. Sci.]. Kursk Publ., 2010.
 8. Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V. Vliyaniye rannego ekonomicheskogo obrazovaniya na tsennostnye orientatsii mladshikh shkol'nikov [Economic impact of early education on the value orientation of younger schoolboys]. *Znanie. Poni-manie. Umenie – Knowledge. Understanding. Ability*, 2012, no. 1, pp. 181–190.
 9. Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V. Tsennostnye orientatsii formiruyushcheysya lichnosti v raznye periody razvitiya rossiiskogo obshchestva [Value Orientations of Emerging Personality in the Different Periods of Development of Russian Society]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2010, no. 31 (5), pp. 5–16.
 10. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. Makropsikhologicheskoe sostoyanie sovremennogo rossiiskogo obshchestva [Macropsychological state of modern Russian society]. *Ekonomicheskaya nauka sovremennoi Rossii – Economic Science of Modern Russia*, 2012, no. 2, pp. 137–140.
 11. Zhuravleva N. A. Vliyaniye individual'no-psikhologicheskikh kharakteristik na tsennostnye orientatsii lichnosti [Influence of individual psychological characteristics on the value orientations]. *Science and World*, 2014, no. 8 (12), pp. 180–182.
 12. Zhuravleva N. A. *Psikhologiya sotsial'nykh izmenenii: tsennostnyi podkhod* [Psychology of social change: value approach]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2013.



13. Zhuravleva N. A. *Tsennostnye orientatsii lichnosti s raznym semeinym statusom* [Valuable orientations of the person with a different marital status]. *Psikhologiya sovmestnoi zhiznedeyatel'nosti mal'kh grupp i organizatsii – Psychology of joint life activity of small groups and organizations*. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2001, pp. 60–76.
14. Kaptsov A. V., Nekrasova E. V. Osobennosti tsennosti podrostkov s analiticheskim i kholisticheskim stilyami myshleniya [Features of values of adolescents with analytical and holistic thinking styles]. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Ser. Psikhologiya – Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology*, 2014, no. 1 (15), pp. 121–132.
15. Klyueva N. V., Runovskaya E. G. Osobennosti tsennostno-smyslovoi sfery zhenshchin fertil'nogo vozrasta s razlichnym tipom otnosheniya k abortu [Features of value-semantic sphere of women of childbearing age with different types of attitudes towards abortion]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Gumanitarnye nauki – Journal of Yaroslavl State University named after P. G. Demidov. Series Humanities*, 2013, no. 3, pp. 86–90.
16. Lochekhina L. I. Svyaz' posttravmaticheskogo stressa s intellektom i smyslotsennostnymi orientatsiyami [Connectivity of post-traumatic stress and intelligence and sense-value orientations]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Research*, 2010, V. 5, no. 13.
17. Martsinkovskaya T. D., Chumicheva I. V. Problema sotsializatsii podrostkov v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve [The socialization of teenagers in today's multicultural space]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Research*, 2015, V. 8, no. 39, P. 10.
18. Nozikova N. V. Dinamika dominiruyushchikh ponyatii semeinoi i materinskoj napravlenosti lichnosti i ee znachenie v prikladnoi psikhologii [Dynamics of dominant notions of family and parent orientation of the person and its value in Applied Psychology]. *Psikhologiya XXI stoletiya. T. 3. Pod red. V. V. Kozlova – Psychology of the XXI century. V. 3. Edited by V. V. Kozlov*. Yaroslavl', MAPN, 2006, pp. 34–38.
19. Nozikova N. V. *Materinskaya i semeino-orientirovannaya napravlenost' devushek 15–22 let. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* [Parent and family-focused orientation of girls 15–22 years old. Abstr. Diss. ... Cand. of Psychol. Sciences]. Yaroslavl' Publ., 2005.
20. Nozikova N. V. Osobennosti predstavlenii ob ottse u devushek 15–17 let [Features of representations about the father of the girls 15–17 years]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, no. 1, pp. 40–50.
21. Nozikova N. V. Otnoshenie k budushchei beremennosti i rodam v strukture soznaniya devushek 15–17 let [Attitude to a future pregnancy and childbirth



- in the structure of consciousness of girls 15–17 years old]. *Psikhicheskoe zdorov'e – Mental Health*, 2012, no. 9 (76), pp. 77–81.
22. Nozikova N. V. Problema izucheniya sotsial'no-psikhologicheskoi tsel-enapravlenosti kak sistemoobrazuyushchego faktora integral'nykh kachestv sem'i [The problem of studying the social-psychological purposefulness as a system factor of integral qualities of family]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo universiteta. Seriya Psikhologiya – Bulletin of the South Ural University. Psychology Series*, 2014, no. 1, pp. 48–58.
 23. Nozikova N. V. Psikhosemanticheskii podkhod v issledovaniyakh semeinoi i materinskoj napravlenosti devushek 15–17 let [Psychosemantic approach in studies of family and parent orientation of girls 15–17 years]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2014, no. 2, pp. 69–77.
 24. Nozikova N. V. Stanovlenie semeino-orientirovannoi i materinskoj napravlenosti devushek–studentok [Becoming of a family-oriented and parent orientation of female students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 1, pp. 90–97.
 25. Pankratova A. A. Izmenenie tsennostei detei i vzroslykh v sovremennoi Rossii (1992–2009) [Changing the values of children and adults in modern Russia (1992–2009)]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Research*, 2011, V. 1, no. 15.
 26. *Psikhologicheskie testy. Pod red. A. A. Karelina. V 2 t. T. 1.* [Psychological tests. Edited by A. A. Karelin. In 2 v. V. 1]. Moscow, Vados, 2000.
 27. Solomin I. L. *Metodika psikhosemanticheskoi diagnostiki motivatsii (PDM)* [Methods of psychosemantic diagnostic of motivation (PDM)]. St. Petersburg, Rech', 2011.
 28. Solomin I. L. *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhosemanticheskie metody. Uchebno-metodicheskoe posobie* [Workshop on Psychodiagnosics. Psychosemantic methods. Teaching Aid]. St. Petersburg, Publishing house of Petersburg State University of Railways, 2013.
 29. Shamionov R. M. Gruppye tsennosti i ustanovki kak prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya russkikh i kazakhov [Group values and attitudes as predictors of psychological well-being of Russian and Kazakh]. *Psikhologicheskie issledovaniya – Psychological Research*, 2014, V. 7, no. 35, P. 12.
 30. Eysenck H. J. *Dimensions of Personality*. London, 1947, 308 p.
 31. Rotter J. B. *Social learning and clinical psychology*. New York, Prentice-Hall, 1954, 466 p.



THE HISTORICAL TRANSFORMATION OF THE FOSTER MOTHER'S IMAGE AND ITS DEPENDENCE ON THE SOCIETY

Shcherbina Susanna Muzekirovna

The article deals with the institute of a foster family and a number of its differences from the traditional one. The definition of a foster family is given. The structure and periods of stability / instability of a foster family as an open family system are described. A comparative analysis of the image of a biological and adoptive mother in the psychoanalytic and cultural traditions is made. The duality of archetypes (C. G. Jung) and different levels of its implementation in the image of a mother: kind and wicked, are shown. The image of a good mother and a good enough mother (D. Winnicott) is analyzed. It is indicated that the mother provides normal development of a child through her adequate perception of reality, thus being a "mirror" in the eyes of a child. Attention is drawn to the emergence of neurosis in the child because of the absence of love and unconditional acceptance of him by the mother (K. Horney). A mother' image in the cultural traditions, of the mother who is protecting, loving, developing her child; alterations in the image of the mother for several centuries, its contradictions and uncertainties, dependence on the society in the Slavic tradition, are considered.

Three images of a woman dependent on the expectations of a society are analyzed: of the mother, wife and woman freely promoted. Attention is paid to changes in the parent plants, causing the transformation of the concept of "normal parent relationship" (E. Badinter), the transformation of the image from the Blessed Virgin to the devil (T. Shishova), the controversial image of the mother, the myths of the perfect motherhood in the cultural traditions of the Slavic vilage. The work reveals the ambiguous and biased attitude of the society to the foster mother, the requirements of that society to conform to the ideal image of the mother, while viewing it as inherently a bad mother. The requirements of the society to be a perfect mother, the mother's own model of a good mother and the opinion of the society about the foster mother as a stepmother initiate foster mother's internal conflict of I-image.

Keywords: *a foster family, the family system, the image of the mother, image of a foster mother, I-image, the archetype, the transformation, the internal conflict, cultural tradition, myth.*

References

1. Averincev S. S. *Arhetipy. Mify narodov mira. Jenciklopedija. T. 1* [Archetypes. Myths of nations of the world. Encyclopedia. V. 1.]. Moscow, Russian Encyclopedia, 1994, pp. 110–111.



2. Alad'in A. A. *Psihologicheskaja rabota s det'mi, lishennymi roditel'skoj opeki* [Psychological work with children deprived of parental care]. Minsk, The-seus, 1998, 224 p.
3. Bazhenova O. V., Baz L. L., Kopyl O. A. Gotovnost' k materinstvu: vydelenie faktorov, uslovij psihologicheskogo riska dlja budushhego razvitija rebenka [Readiness for Motherhood: the specification of the factors, conditions of psychological risk for the future development of the child]. *Sinaps – Synapse*, 1993, no. 4, pp. 35–42.
4. Barabanova V. V. Osobennosti razvitija detej v priemnyh sem'jah Moskvy [Features of the development of children in foster families in Moscow]. *Moskovskaja sem'ja: vchera, segodnja, zavtra – Moscow Family: Yesterday, Today and Tomorrow*. Moscow, 1995.
5. Bahoven I. Materinskoe pravo [Mother Law]. *Klassiki mirovogo religiovedenija. Otv. Red. L.S. Chibisenkov – Classics of World Religion. Ed. of L.S. Chibisenkov*. Moscow, Kanon + ROOI Rehabilitation, 1996.
6. Beznosjuk E. V. *Psihopatologija sovremennoj kul'tury* [Psychopathology of modern culture]. URL: http://www.ipr.by/ru/articles/2004/article_2.html
7. Brutman V. I., Varga A. Ja., Hamitova I. Ju. Vlijanie semejnyh faktorov na formirovanie deviantnogo povedenija materi [Influence of family factors on the deviant behavior of the mother]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2000, V. 21, no. 2, pp. 79–87.
8. Varga A. Ja. *Sistemnaja semejnaja psihoterapija* [Systemic family psychotherapy]. Moscow, Rech', 2001, 74 p.
9. Vinnikott D. V. *Malen'kie deti i ih materi* [Young children and their mothers]. URL: <http://www.materinstvo.ru/art/905/>
10. Gerasimova E. V. Social'no-psihologicheskie aspekty formirovanija gumannyh vzaimootnoshenij v priemnoj sem'e [Social and psychological aspects of the formation of humane relationships in a foster family]. *Social'naja politika i sociologija – Social Policy and Sociology*, 2009, no. 5, pp. 132–139.
11. Kiseleva T. G., Krasilnikov Yu. D. *Socialno-kulturnaya deyatelnost'. Uchebnik* [Social and cultural activities. Textbook]. Moscow, MSUKC Publ., 2004, 539 p.
12. Kis' O. Materinstvo i detstvo v ukrainskoj tradicii: dekonstrukcija mifa [Motherhood and childhood in the Ukrainian tradition: the deconstruction of the myth]. *Social'naja istorija. "Zhenskaja i gendernaja istorija". Pod red. N. L. Pushkarevoj – Social History. "Woman's and Gender History". Ed. of N. L. Pushkaryova*. Moscow, Russian Political Encyclopedia, 2003, pp. 156–172.
13. Meshherjakova S. Ju. Psihologicheskaja gotovnost' k materinstvu [Psychological readiness for motherhood]. *Voprosy Psihologii – Issues of Psychology*, 2000, no. 5, pp. 18–27.



14. Minevich O. K. Psihologicheskie osobennosti razvitija otnoshenij v priemnoj sem'e [Psychological features of development of relations in a foster family]. *Vestnik Tambovskogo universiteta – Bulletin of Tambov University*, 2008, Issue 8, pp. 126–128.
15. Nikolaeva E. I., Japarova O. G. Osobennosti lichnostnyh karakteristik detej i roditel'ej v jeffektivnyh i nejeffektivnyh priemnyh sem'jah [Features of personal characteristics of parents and children in effective and ineffective foster families]. *Voprosy Psichologii – Issues of Psychology*, 2007, no. 6, pp. 37–43.
16. Ovcharova R. V. *Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen. Uchebnoe posobie* [Parenthood as a psychological phenomenon. Textbook]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2006, 496 p.
17. Orvashel G. *Psihologija obshhenija roditel'ej i detej* [Psychology of communication of the parents and children]. Moscow Publ., 2007, pp. 701–706.
18. Oslon V. N. Social'no-psihologicheskie problemy stanovlenija instituta priemnoj sem'i [Social and psychological problems of the formation of the institute of a foster family]. *Sovremennoe obshhestvo: voprosy teorii, metodologii, metody social'nyh issledovanij. Pod red. M. A. Sljusarjanskogo – Modern society: issues of theory, methodology, methods of social research. Ed. of M. A. Slyusaryanskiy*. Perm, 1998, pp. 240–241.
19. Palieva N. A. *Deti–siroty i deti, ostavshiesja bez popechenija roditel'ej: Programma podgotovki kandidatov v zameshhajushhie sem'i* [Orphans and children left without parental care: training program for candidates to substitute families]. Stavropol, 2002, 60 p.
20. Rabinovich E. G. *Boginja-mat'. Mify narodov mira: Jenciklopedija. T. 1* [Mother Goddess. Myths of nations of the world: Encyclopedia. V. 1]. Moscow, Russian Encyclopedia, 1994, pp. 178–180.
21. Ramih V. A. *Materinstvo kak sociokul'turnyj fenomen. Diss. ... dokt. philos. nauk* [Motherhood as a sociocultural phenomenon. Diss. ... Doct. of Philos. Sciences]. Rostov-on-Don Publ., 1997, 236 p.
22. Savina E. A. Roditel'skie predstavlenija i ustanovki: ponjatie, vidy, struktura [Parent views and purposes: concept, types, structure]. *Semejnaja psihologija i psihoterapija – Family psychology and psychotherapy*, 2001, no. 3, pp. 85–95.
23. Romek V. G. Teorija vyuchennoj bespomoshhnosti M. Seligmana [The theory of learned helplessness. M. Seligman]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa – Journal of Practical Psychology*, 2000, no. 3–4, pp. 218–235.
24. *Semejnij kodeks Rossijskoj Federacii ot 29.12.1995, № 223-FZ (red. ot 13.07.2015). Glava 12. Prava i objazannosti roditel'ej* [The Family Code of the Russian Federation of 29.12.1995, No. 223-FL (ed. of 13.07.2015). Chapter 12. The



- rights and duties of parents]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/0f8e8ac9eec0041250e9762caaeefd8b03ddcd4a/#dst100281
25. Fillipova G. G. *Psihologija materinstva. Uchebnoe posobie* [Psychology of Motherhood. Textbook]. Moscow, Publishing house of the Institute of Psychotherapy, 2002, 240 p.
 26. Hellinger B. *Porjadki ljubvi mezhdu roditeljami i det'mi* [The orders of love between parents and children]. URL: http://www.prorasstanovki.ru/articles/poriadki_v_seme/poriadki_lubvi_mejdu_roditeljami_i_detmi_bert_hellinger/
 27. Horney K. *Zhenskaja psihologija. T. 1* [Female psychology. V. 1]. St. Petersburg, East European Institute of Psychoanalysis Publ., 1993, 223 p.
 28. Shishova T. *Obraz materi v sovremennoj kul'ture* [Mother' image in contemporary culture]. URL: <http://azbyka.ru/deti/obraz-materi-v-sovremennoy-kulture.html>
 29. Jung C. G. *Dusha i mif: shest' arhetipov* [Soul and Myth: Six Archetypes]. URL: http://anastasiya-shulgina.narod.ru/ID_010_91_09_01_444_167.htm
 30. Rogers D. *Child Psychology*. Pacific Grove, California, Brooks / Cole publishing Company, 1986, 477 p.
 31. Zigler E. E., Finn-Stevenson M. *Children: Development and Social Issues*. Toronto, D. C. Heath and Company, 1986, 800 p.
 32. Galvin K. M., Brommel B. J. *Family Communication*. New York, Harper Collins Publishers, 1991, 354 p.
 33. Leavenworth C., Hendricks G. *Family Living*. New Jersey, Prentice hall, 1988, 340 p.

THE INFLUENCE OF RETROSPECTIVE ESTIMATES OF MATERNAL PARENTING STYLE IN CHILDHOOD ON THE MANIFESTATIONS OF ALEXITHYMIA AND EMPATHY AT YOUNG PEOPLE WITH POLYDRUG

Vorobyeva Elena Viktorovna
Shulgina Irina Petrovna
Ermakov Pavel Nikolaevich

The purpose of the research – the study of the impact of retrospective assessment of maternal parenting style, implemented in childhood manifestations of alexithymia and empathy at young people with polydrug. Subject of research – manifestations of alexithymia and empathic abilities of youth with polydrug, depending on the



parameters of a retrospective evaluation of maternal parenting style, implemented in childhood.

50 polydrug patients, aged 20 to 30 years, a period of remission from 1.5 to 3 months and 50 – in the control group, participated in the research. We used Toronto alexithymia scale, test ADOR “Teens about parents” (E. Shafer) and test for the diagnostic of empathy (V. V. Boyko). As a result, it was found, that the highest levels of alexithymia and low values of empathy observed in inconsistent policy and hostile educational styles of mother, according to a retrospective evaluation of the subjects in the group of patients with polydrug, and in the control group. In the group of patients with polydrug, compared with the control group, revealed statistically significant differences between the retrospective assessment of mother’ educational style of parameters, such as “authoritativeness”, “hostility”, “inconsistency”, that exceeded the value of the control group, as well as the parameters “positive interest”, “autonomy”, that were expressed significantly lower than in the control group. The degree of alexithymia at patients with polydrug is directly proportional to the severity of the “hostile” in the retrospective evaluation of the educational style of mother, and inversely proportional to the “autonomy”.

As further perspectives of our research can be designated the study of the impact of the mother’ image on the formation of motivational trends, motivational orientation in interpersonal communication and communication systems of the addicted patients, that may contribute to the improvement of psychocorrection rehabilitation programs for patients with drug addiction and for their families.

Keywords: polydrug, retrospective estimation, alexithymia, empathy, mother, parenting, authoritativeness, hostility, inconsistency.

References

1. *Aleksitimiya i metody ee opredeleniya pri pogranychih i psihosomaticheskikh rasstroistvah. Metod. posobie* [Alexithymia and methods of its definition at the border and psychosomatic disorders: Method. Handbook]. SPb., Psychoneurological Institute named after V. M. Bekhterev Publ., 1998, 16 p.
2. Belokrylov I. V., Tumanov N. V. Anomalnye stili kommunikativnogo povedeniya bolnyh alkogolizmom: fenomenologiya, sistematika, sootnoshenie s klinicheskimi osobennostyami zavisimosti [Abnormal styles of communicative behavior of alcoholics: phenomenology, systematic, correlation with clinical features depending]. *Voprosy narkologii – Issues of Narcology*, 2014, no. 2, pp. 12–26.
3. Bryuhanov A. V. Preimuchshestvennyye koping-strategii pri psihicheskikh i povedencheskikh rasstroystvah v rezultate upotrebleniya psyhoaktivnykh vecshestv [Advantageous coping strategies for mental and behavioral disorders



- due to use of psychoactive substances]. *Tavrisheskii medico-biologicheskii vestnik – Taurian Biomedical Bulletin*, 2012, V. 15, no. 1 (57), pp. 42–49.
4. Bylkina N. D. Aleksitimiya (Analiticheskii obzor zarubeznyh issledovaniy) [Alexithymia (analytical review of foreign studies)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya – Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 1995, no. 1, pp. 43–53.
 5. Varga A. Ya. *Struktura i tipy roditelskogo otnosheniya. Diss. ... kand. psiol. nauk* [Structure and types of parental attitudes. Diss. ... Cand. of Psychol. Sciences]. Moscow Publ., 1986, 206 p.
 6. Vasserman L. I., Gorkovaya I. A., Romicyna E. E. *Roditeli glazami podrostka: psihologicheskaya diagnostika v medico-pedagogicheskoy praktike* [Parents of teen eyes: psychological diagnostics in medical and educational practice]. SPb., Rech', 2004, 256 p.
 7. Vorobyeva E. V. *Psihogenetika obcsnih sposobnostey* [Behavior genetics of general abilities]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2011.
 8. Vorobyeva E. V. *Psihogenetika. Uchebnik. S grifom UMO po psihologii po klassicheskomu obrazovaniyu* [Behavior genetics. Textbook. With the stamp of UMO on Psychology of classical education]. Rostov-on-Don, Southern Federal University Publ., 2014, 283 p.
 9. Vorobyeva E. V., Shulgina I. P. Smyslovoi podhod v psihokorrekcii narkomanii [Semantic approach at the psychocorrection of addiction]. *Kategoriya smysla v filosofii, psihologii i v obcshestvennoy zhizni. Materialy Vserossiiskoy psihologicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem – Category of sense in philosophy, psychology, psychotherapy and social life. Materials of the National psychological conference with International participation*. Moscow, KREDO, 2014, pp. 112–113.
 10. *Vsemirnyi doklad o narkotikah* [World Drug Report]. URL: http://www.unodc.org/wdr2014/press/V1403602_russian.pdf
 11. Dudko T. N., Zencova N. I., Fedorova S. S., Litvinenko Yu. V. *Psihologicheskie osobennosti lits, prohodiyacshih reabilitaciyu v seti hristianskih reabilitacionnyh centrov* [Psychological characteristics of persons undergoing rehabilitation in a network of Christian rehabilitation centers]. *Voprosy narkologii – Issues of Narcology*, 2013, no. 4, pp. 51–59.
 12. Kovsh E. M., Vorobyeva E. V., Ermakov P. N. *Obzor sovremennyh issledovaniy psihogeneticheskikh faktorov agressivnogo povedeniya* [Overview of current research psychogenetic factors of aggressive behavior]. *Rossiyskiy psihologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2014, V. 11, no. 4, pp. 91–103.
 13. Kristal G. *Interaciya i samoiselenie. Affekt, travma i aleksitimiya* [Integration and self-healing. Affect, trauma and alexithymia]. Moscow, Institute of General Humanitarian Research Publ., 2006, 800 p.



14. Levshunova E. N., Epova V. S. Aleksitimicheskie korrelyaty socialno-psychologicheskoy adaptatsii lichnosti [Aleksitimiya correlates of social and psychological adaptation of the person]. *Socikulturnye problemy sovremennogo cheloveka. Materialy 4 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoy konferencii. Pod red. N. Ya. Bolshunovoy, O. A. Shamshikovoi – Social and cultural problems of modern man: Proceedings of the 4th International scientific conference. Edited by N. Y. Bolshunova, O. A. Shamshikova.* Novosibirsk, 2010, pp. 481–488.
15. Moskalenko V. D. Vzroslye deti bolnyh zavisimostyami: medicinskie i psihologicheskie problemy [Adult children of patients with addiction: medical and psychological problems]. *Voprosy narkologii – Issues of Narcology*, 2014, no. 2, pp. 50–67.
16. Plotkin F. B. Aleksitimiya kak faktor formirovaniya i podderzhaniya addikcii [Alexithymia as a factor in the formation and maintenance of addiction]. *Narkologiya – Narcology*, 2009, no. 10, pp. 85–93.
17. *Prakticheskaya psichodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie* [Practical psychodiagnosics. Procedures and tests. Textbook]. Samara, BAHRAH-M, 2001.
18. Saturina Yu. V. Rol' empatii i aleksitimii v pedagogicheskoi deyatel'nosti prepodavateley vuza [The role of alexithymia and empathy in pedagogical activity of teachers of the university]. *Gumanitarnyi vector. Seriya: Pedagogika, psihologiya – Humanitarian Vector. Series: Pedagogy, Psychology*, 2010, no. 2 (22), pp. 75–79.
19. Semin I. R., Esin D. O. Vzaimosvyaz kachestva zhizni i aleksitimii u bolnyh alkogolnoi zavisimostiju [Interrelation of life quality and alexithymia at patients with alcohol dependence]. *Sibirskii vestnik psichiatrii i narkologii – Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology*, 2013, no. 6 (81), pp. 10–13.
20. Eidemiller E. G., Yustitskis V. *Psihologiya i psihoterapiya semji* [Psychology and psychotherapy of the family]. SPb., Piter, 1999.
21. Yaltonskii V. M., Sirota N. A. Analiz sovremennykh podhodov k profilaktike upotrebleniya narkotikov [An analysis of current approaches to drug prevention]. *Voprosy narkologii – Issues of Narcology*, 1996, no. 3, pp. 91–97.
22. Andersson P., Eisemann M. Parental rearing and individual vulnerability to drug addiction: a controlled study in a Swedish sample // *Nordic Journal of Psychiatry*, 2003, 57 (2), pp. 147–156.
23. Ciarrochi J., Heaven P. C. L., Supavadeeprasit S. The link between emotion identification skills and socioemotional functioning in early adolescence: A one-year longitudinal study // *Journal of Adolescence*, 2008, 31, pp. 564–581.
24. Copello A., Orford J. Addiction and The Family: Is It Time for Services to Take Notice Of The Evidence? // *Addiction*, 2002, V. 97, no. 11, pp. 1361–1363.



25. Kosonogov V., Titova A., Vorobyeva E. Empathy, but not mimicry restriction, influences the recognition of change in emotional facial expressions // Quarterly Journal of Experimental Psychology, 2015.
26. Lindsay J., Ciarrochi J. Substance abusers report being more alexithymic than others but do not show emotional processing deficits on a performance measure of alexithymia // Addiction Research and Theory, 2009, 17 (3), pp. 315–321.
27. Measelle J., Stice E., Springer D. A prospective test of the negative affect model of substance use and abuse: moderating effects of social support // Psychology of Addictive Behaviors, 2006, 20 (3), pp. 225–233.
28. Sifneos P. E. Problems of patients with alexithymic characteristics and physical disease // Psychother. Psychosom., 1973, V. 26.
29. Torrado M. V., Ouakinin S., Bacelar-Nicolau L. Alexithymia, Emotional Awareness and Perceived Dysfunctional Parental Behaviors in Heroin Dependents // Int. J. Ment. Health Addiction, 2013.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ULTIMATE SENSES IN THE SITUATION OF STUDYING FEATURES OF SELF-REGULATION OF THE COURT PERSONNEL

Gul'tiaeva Viktoriia Vladimirovna

This article describes features of sense regulation of the court personnel. These features have been revealed in the diagnostic study using the technique "Ultimate Senses" as a projective method for studying the sense sphere of personality worked out by D. A. Leontiev. Self-regulation is a rather complex psychological construct, which needs a "deep" diagnostics. There are methods for diagnosing volitional self-regulation today, but this is a different psychological construct.

The main difference between volitional and sense processes is the degree of their consciousness. Volitional processes presuppose the act of awareness as a required attribute (this is a volitional intention). Sense processes are usually unconscious and can become true conscious forms only under certain circumstances. This "unconsciousness" is a distinctive feature of sense regulation as the subject of the study presented in this article. Traditional diagnostic methods are not suitable for this. There is a necessity of techniques revealing intensional-sense characteristics of this psychological construct. The "Ultimate Senses" projective test can be used with this purpose. It has made it possible to reveal and characterize features and levels of self-regulation of the court personnel.



The obtained characteristics – the decentralization index (to what extent the person acts out of self-interest in situations of assessing something), reflexivity index (to what extent the person focuses on the specificity of his / her experiences and perceptions of reality), unreadiness index (focus on the denial of value judgments) – have made it possible to describe the reference characteristics which are characteristic for the court personnel with a high level of sense self-regulation.

The author has distinguished the following main reference characteristics: the level of general meaningfulness of life, ability to reflect and realize goals in accordance with professional requirements, ability to evaluate themselves as active participants in the life process, being ready to take responsibility for solving production problems.

Keywords: self-regulation, senses, sense sphere, psychological construct, motivation, life goals, professional orientation, values, sense concentrations, reflection.

References

1. Abakumova I. V., Kruteleva L. Iu. *Psikhologicheskie osobennosti vzaimosvazi napravlenosti lichnosti i smyslozhiznennykh strategii studentov* [Psychological features of the interrelation between orientation of personality and life strategies of students]. *Materialy XII simpoziuma "Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i acme"* [Proc. the XII Symposium "Psychological problems of sense of life and acme"]. Moscow, Psychological Institute of Russian Academy of Science Publ., 2007, 247 p.
2. Vasil'eva Iu. A. *Osobennosti smyslovoi sfery lichnosti pri narusheniakh sotsial'noi reguliatsii povedeniia* [Features of the sense sphere of the person with disorders of social regulation of behavior]. *Psikh. zhurn. – Psychological Journal*, 1997, V. 18, no. 2, pp. 58–78.
3. Karakozov P. P. *Organizatsiia smyslopoiskovoi aktivnosti cheloveka kak uslovie osmysleniia zhiznennogo opyta. Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaia perspektiva v postsovetsoi psikhologii* [The organization of sense searching activity as a condition of comprehension of life experience. Psychology with a human face: humanistic prospective in post-Soviet psychology]. Moscow, Smysl Publ., 1997, pp. 257–273.
4. Klochko V. E. *Tseleobrazovanie i formirovanie otsenok v khode postanovki i resheniia myslitel'nykh zadach. Diss. kand. psikh. nauk* [Goal-creation and the formation of assessments in the formulation and solution of mental problems. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow Publ., 1978.
5. Krasnoriadtseva O. M. *Reguliatsiia myslitel'noi deiatel'nosti na stadii initsiatsii. Diss. kand. psikh. nauk* [Regulation of cogitative activity at the initiation stage. Cand. psych. sci. diss.]. Moscow Publ., 1986.



6. Kronik A. A., Khoroshilova E. A. *Sub'ektnye i ob'ektnye cherty lichnosti: problemy i puti issledovaniia. Psikhologicheskie problemy individual'nosti: nauchnye soobshcheniia k seminaru–soveshchaniuu molodykh uchenykh. Vyp. 2* [Subjective and objective traits of personality: problems and ways of research. Psychological problems of personality: scientific reports for the seminar-meeting of young scientists. V. 2]. Moscow Publ., 1984, pp. 57–59.
7. Leont'ev D. A. *Metodika predel'nykh smyslov (metodicheskoe rukovodstvo)*. [The methodology of ultimate senses (a methodical guide)]. Moscow, Smysl Publ., 1999.
8. Leont'ev D. A. *O sistemnom kharaktere smyslovoi reguliatsii deiatel'nosti. Struktura i dinamika poznavatel'noi i ispolnitel'noi deiatel'nosti (Trudy VNIITE. Ser. Ergonomika. Vyp. 33)* [On the system nature of sense regulation of activity. The structure and dynamics of cognitive and executive activity (Proc. of All-Union Scientific Research Institute of Technical Aesthetics, Series Ergonomics, V. 33)]. Moscow, All-Union Scientific Research Institute of Technical Aesthetics Publ., 1987, pp. 106–115.
9. Lysak L. V. *Osobennosti samoidentifikatsii cheloveka v usloviakh sovremenogo obshchestva* [Features of self-identification of the person in modern society]. *Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki – Humanities and Socio-Economic Sciences*, 2008, no. 6, pp. 37–42.
10. Minnikes I. A., Zakharchenko A. V. *K probleme professional'nogo soznaniia iuristov (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniia)* [On the problem of professional consciousness of lawyers (according to the materials of a sociological research)]. *Akademicheskii iuridicheskii zhurnal – Academic Law Journal*, 2000, no. 2, pp. 13–18.
11. Postnova A. A. *Zakonomernosti razvitiia lichnosti iurista na vuzovskom etape professionalizatsii. Diss. kand. psikh. nauk* [Laws of the development of personality of the lawyer at the higher educational institution stage of professionalization. Cand. psych. sci. diss.]. Iaroslavl' Publ., 2013, 204 p.
12. Priazhnikov N. S., Priazhnikova E. Iu. *Psikhologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva* [Psychology of labour and human dignity]. Moscow Publ., 2009.
13. *Psikhologiya lichnosti: uchebnoe posobie* [Personality psychology: a textbook]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, 687 p.
14. Rostova E. N. *Samosoznanie lichnosti i predstavlenie o smysle svoei zhizni u vzroslykh* [Self-consciousness and the idea about sense of life in adults]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2012, no. 10 / 3, pp. 45–48.
15. Seryi A. B. *Sistema lichnostnykh smyslov: struktura, funktsii, dinamika* [The system of personal senses: structure, functions, dynamics]. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat Publ., 2004, 272 p.



16. Simakova T. A. Aktual'nye problemy sovremennoi akmeologii [Actual problems of modern acmeology]. *Prikladnaia iuridicheskaja psikhologiya – Applied Legal Psychology*, 2008, no. 2, pp. 158–159.
17. Shchelokova E. G. *Tsennostno-smyslovoe sodержanie kar'ernoj napravlenosti. Diss. kand. psikh. nauk* [Sense-value content of the career orientation. Cand. psych. sci. diss.]. Chelyabinsk Publ., 2012, 285 p.
18. Ianitskii M. S. *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaja sistema* [Value guidelines of personality as a dynamic system]. Kemerovo Publ., 2000, 204 p.
19. Abakumova I. V., Kruteleva L. Ju. Tolerance in the Structure of Life-Sense Strategies of the Modern Youth // The 13th European Congress of Psychology. Stockholm, Sweden, 2013.
20. Kruteleva L. Ju., Abakumova I. V. Life-sense Strategies as a Motivational-Dynamic Characteristic of a Person // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, 86, pp. 35–41.

STYLE CHARACTERISTICS OF INDIVIDUALITY AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE JUDGE

***Tselikovskii Sergei Borisovich
Gul'tiaeva Viktoriia Vladimirovna***

The article considers different approaches to the definition of the concept of “professional competence of the judge”. The authors have analyzed the relationship between the concepts of “acmeological invariants of professionalism” and “professionally important qualities”. They show the interrelation between acmeological invariants of professionalism and style characteristics of individuality. They also emphasize a system forming function of individual style characteristics of the subject.

The analysis of psychological studies of professional activities of judges shows that the majority of them – being guided by ideas about its multifunctionality and multidimensionality, on the one hand, and high psycho-emotional tension, responsibility, social value, on the other – formulate extensive requirements to individual psychological qualities of the judge. Various authors emphasize such qualities of the judge as, for example, self-control, emotional restraint, ability to remain calm in stressful situations, exactingness to forms of behavior and statements of the participants, and also point to the importance of tolerance, tactfulness, ability to reduce excessive tenseness during the trial, emotional excitement of its participants. The stated requirements often overlap each other, differ significantly in terms of their extent; they are heterogeneous from the point of view of fundamental



models of mental individuality. A hidden idea of a static nature of the complex of “professionally important qualities” of a candidate, and hence fatality for his / her professional future, is an important shortcoming of these registers. Thus, the contradiction with the concepts of the formation of an individual style of activity in labour psychology and formation and development of professional subjectivity in acmeology is obvious.

On the basis of the carried out comparative analysis of different approaches to personal and behavioral characteristics of judges, the authors have made a conclusion about advantages of the offered style approach to the study of individual psychological preconditions of professional competence of judges. In their opinion, assessment of style characteristics of personality is not so much a fixation of its actual state as definition of possible directions of its further development, including the professional sphere.

Keywords: professional competence, personal qualities, individuality, personal sphere, acmeological invariants, psychological suitability, professional selection, style approach, individual style, style characteristics.

References

1. Abakumova I. V., Savchenko N. A. Professional'nye dispozitsii kak komponent lichnostnogo stanovleniia [Professional dispositions as a component of personal formation]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2008, V. 5, no. 1, pp. 23–31.
2. *Akmeologicheskaia otsenka professional'noi kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh: uchebnoe posobie* [Acmeological assessment of public officers' professional competence: a textbook]. Moscow, Russian Academy of State Service Publ., 2006, 108 p.
3. Bodrov V. A. *Psikhologiiia professional'noi prigodnosti* [The psychology of vocational fitness]. Moscow, PER SE Publ., 2001, 511 p.
4. Vasil'ev V. L. *Iuridicheskaiia psikhologiiia* [Legal psychology]. St. Petersburg, 2009, 608 p.
5. Gul'tiaeva V. V. *Psikhologicheskaia sostavliaiushchaia professional'noi kompetentnosti sud'i* [The psychological component of professional competence of the judge]. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik – North-Caucasian Psychological Bulletin*, 2012, no. 10 / 1, pp. 3–6.
6. Gurevich K. M. *Differentsial'naia psikhologiiia i psikhodiagnostika. Izbrannye trudy* [Differential psychology and psychodiagnosics. Selected works]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, 336 p.
7. Derkach A. A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiia professionala* [Acmeological foundation of the professional's development]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., Voronezh, MODEK Publ., 2004, 752 p.



8. Klimov E. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniia* [The psychology of vocational self-determination]. Moscow, Akademiia Publ., 2004, 304 p.
9. Neshataeva T. N. *Kar'ernoie prodvizhenie sud'ii: problemy pravovogo regulirovaniia* [Career advancement of judges: problems of legal regulation]. Available at: <http://www.vivakadry.com/25.htm>
10. *Prikladnaia iuridicheskaia psikhologiya* [Applied legal psychology]. Moscow, IuNITI DANA Publ., 2001, 639 p.
11. *Stil' cheloveka: psikhologicheskii analiz* [The style of the person: the psychological analysis]. Moscow, Smysl Publ., 1998, 310 p.
12. Tolochek V. A. *Sovremennaia psikhologiya truda: uchebnoe posobie* [Modern labor psychology: a textbook]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005, 479 p.
13. Shadrikov V. D. Novaia model' spetsialista [A new model of a professional]. *Vyshee obrazovanie segodnia – Higher Education Today*, 2004, no. 8, pp. 6–10.
14. Bartol C. R., Bartol A. M. Introduction to Forensic Psychology: Research and Application. London, Sage, 2008, 556 p.
15. Costando M., Krauss D. Forensic and Legal Psychology: Psychological Science Applied to Law Mark. New York, Worth Publishers, 2012, 451 p.
16. Handbook of Research Methods in Industrial and Organizational Psychology / Edited by S. G. Rogelberg. New Jersey: Blackwell Publishing, 2014, 531 p.
17. Muchinsky P. M. Psychology Applied to Work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology. Belmont, Thomson Higher Education, 2006, 554 p.
18. The Handbook of Work and Health Psychology / Edited by M. J. Schabracq. Denver, John Wiley & Sons Ltd., 2003, 619 p.



НАШИ АВТОРЫ

Мушастая Наталья Викторовна

старший преподаватель кафедры профессиональной педагогики, психологии и культурологии Новороссийского Государственного морского университета им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, кандидат психологических наук
Служебный адрес: ул. Ленина, д. 93, г. Новороссийск, 353918
Служебный телефон: 8 (8617) 717-525
E-mail: myshastaya.n@mail.ru

Данченко Ирина Владимировна

соискатель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17
E-mail: lady.dan4encko@yandex.ru

Бакаева Ирина Александровна

ассистент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 311а, г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 300-63-09
E-mail: bakaeva07@yandex.ru

Ванжа Людмила Николаевна

соискатель кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 311а, г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 300-63-09
E-mail: magicalnat@mail.ru

Зеликсон Денис Игоревич

аспирант НИУ Высшая школа экономики, магистр Московского городского психолого-педагогического университета
Служебный адрес: ул. Сретенка, д. 29, г. Москва, 127051
Служебный телефон: +7 (459) 960-69-82
E-mail: deniszelikson@me.com



OUR AUTHORS

Mushastaja Natal'ja Viktorovna

Senior Lecturer, Vocational Pedagogy, Psychology and Cultural Studies Department, Novorossiysk State Maritime University named after Admiral Ushakov, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 93, Lenina St., Novorossiysk, 353918

Official telephone: 8 (8617) 717-525

E-mail: myshastaya.n@mail.ru

Danchenko Irina Vladimirovna

Applicant of General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University

Official address: of. 217, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-17

E-mail: lady.dan4encko@yandex.ru

Bakaeva Irina Alexandrovna

Assistant of the Educational Psychology Department, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University

Official address: of. 311a, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 300-63-09

E-mail: bakaeva07@yandex.ru

Vanzha Lyudmila Nikolaevna

Applicant of General and Pedagogical Psychology Department, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University

Official address: of. 311a, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 300-63-09

E-mail: magicalnat@mail.ru

Zelikson Denis Igorevich

Postgraduate student at Higher School of Economics, master of the Moscow State University of Psychology and Education

Official address: b. 29, Sretenka St., Moscow, 127051

Official telephone: +7 (495) 960-69-82

E-mail: deniszelikson@me.com



Каменева Ирина Юрьевна

доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат педагогических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–17

E-mail: iukameneva@yandex.ru

Колесина Карина Юрьевна

профессор кафедры английской филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, доктор педагогических наук

Служебный адрес: пер. Университетский, д. 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Служебный телефон: 8 (863) 237–05–76

E-mail: karina379@yandex.ru

Годованая Ольга Николаевна

старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, д. 33 / 43, к. 214, г. Ростов-на-Дону, 344082

Служебный телефон: 8 (863) 218–40–85

E-mail: olgod@inbox.ru

Лукьяненко Марина Алексеевна

заведующая кафедрой психологии филиала Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани, доцент, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. Кубанская, д. 200, г. Славянск-на-Кубани, 353560

Служебный телефон: +7 (86146) 4–30–42

E-mail: lukyanenko_m@inbox.ru

Нечаев Николай Николаевич

проректор Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ), заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии МГЛУ, действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор

Служебный адрес: ул. Остоженка, д. 38, г. Москва, 119034

Служебный телефон: +7 (499) 766–4611

E-mail: nnechaev@gmail.com



Kameneva Irina Iur'evna

Associate Professor, Department of General and Pedagogical Psychology, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University, Candidate of Pedagogical Sciences

Official address: of. 217, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-17

E-mail: iukameneva@yandex.ru

Kolesina Karina Iur'evna

Professor of English Philology Department, Institute of Philology, Journalism, and Intercultural Communication, Southern Federal University, Doctor of Pedagogy

Official address: b. 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344006

Official telephone: 8 (863) 237-05-76

E-mail: karina379@yandex.ru

Godovanaya Olga Nikolaevna

Senior Lecturer, Department of the English Language for Humanities, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University

Official address: of. 214, b. 33 / 43, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344082

Official telephone: +7 (863) 218-40-85

E-mail: olgod@inbox.ru

Luk'yanenko Marina Alekseevna

Head of Psychology Department, Branch of Kuban State University in Slavyansk-on-Kuban, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 200, Kubanskaya St., Slavyansk-on-Kuban, 353560

Official telephone: +7 (86146) 4-30-42

E-mail: lukyanenko_m@inbox.ru

Nechaev Nikolai Nikolaevich

Deputy Rector of the Moscow State Linguistic University (MSLU), Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of MSLU, Full Member of RAE, Doctor of Psychology, Professor

Official address: b. 38, Ostogenka St., Moscow, 119034

Official telephone: +7 (499) 766-4611

E-mail: nnechaev@gmail.com



Нозикова Наталья Валентиновна

доцент кафедры психологии Дальневосточного государственного гуманитарного университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. К. Маркса, д. 68, г. Хабаровск, 680000

Служебный телефон: +7 (4212) 21–13–06

E-mail: nv_nozikova@bk.ru

Щербина Сусанна Музекировна

аспирант кафедры социальной психологии Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского; преподаватель кафедры психологии Крымского инженерно-педагогического университета (КИПУ)

Служебный адрес: ул. Севастопольская, пер. Учебный, д. 8, г. Симферополь, Республика Крым, 295015

Служебный телефон: 8 (0652) 249–444, 249–495

E-mail: susanna_sherbina@mail.ru

Воробьева Елена Викторовна

заместитель директора по науке Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии, доктор психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–37

E-mail: evorob@sfedu.ru

Шульгина Ирина Петровна

аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–37

E-mail: reflectinggod@mail.ru

Ермаков Павел Николаевич

академик РАО, директор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, профессор, доктор биологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 205, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–07

E-mail: psyf@sfedu.ru



Nozikova Natalia Valentinovna

Associate Professor, Psychology Department, Far Eastern State Humanitarian University, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 68, K. Marx St., Khabarovsk, 680000

Official telephone: +7 (4212) 21-13-06

E-mail: nv_nozikova@bk.ru

Shcherbina Susanna Muzekirovna

Postgraduate student of the Social Psychology Department, Crimean Federal University, named after V. I. Vernadskyi; Lecturer of the Department of Psychology of the Crimean Engineering and Pedagogical University (CEPU)

Official address: b. 8, Sevastopolskaya St., Uchebny Lane, Simferopol, The Republic of Crimea, 295015

Official telephone: +38 (0652) 249-444, 249-495

E-mail: susanna_sherbina@mail.ru

Vorobyeva Elena Viktorovna

Deputy Director on Science of the Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University, Professor of Psychophysiology and Clinical Psychology Department, Doctor of Psychological Sciences

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-37

E-mail: evorob@sfnedu.ru

Shulgina Irina Petrovna

Postgraduate student, Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-37

E-mail: reflectinggod@mail.ru

Ermakov Pavel Nikolaevich

Academician of the Russian Academy of Education, Director of the Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University, Professor, Doctor of Biological Sciences

Official address: of. 205, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-07

E-mail: psyf@sfnedu.ru



Гультяева Виктория Владимировна

аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, к. 236, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-37

E-mail: vict.gulytaeva@yandex.ru

Целиковский Сергей Борисович

доцент кафедры психологии управления и юридической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, д. 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11

E-mail: sts@sfedu.ru



Gul'tiaeva Viktoriia Vladimirovna

Postgraduate student, Psychophysiology and Clinical Psychology Department,
Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal University

Official address: of. 236, b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 230-32-37

E-mail: vict.gulyaeva@yandex.ru

Tselikovskii Sergei Borisovich

Associate Professor, Department of Psychology of Management and Legal
Psychology, Academy of Psychology and Educational Sciences, Southern Federal
University, Candidate of Psychological Sciences

Official address: b. 13, M. Nagibina Ave., Rostov-on-Don, 344038

Official telephone: +7 (863) 243-06-11

E-mail: sts@sfned.ru



СВЕДЕНИЯ О ПОРЯДКЕ ПОДАЧИ ПУБЛИКАЦИЙ

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартную гарнитуру шрифта Times New Roman.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. При оформлении сносок и библиографического списка используйте ГОСТы: ГОСТ 7.0.5–2008 и ГОСТ 7.1–2003.

Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т. д.).

К статье прилагаются аннотация объемом 200–250 слов и 10 ключевых слов (или словосочетаний, состоящих из двух слов). Обращаем Ваше внимание: аннотация является источником информации о содержании статьи и изложенных в ней результатах исследований в обобщенном виде. В ней обязательно отражается новизна исследования, оригинальность авторского замысла. Аннотация не должна содержать скопированные фрагменты статьи.

Все статьи подвергаются проверке в системе Антиплагиат, на правильность оформления аннотации, ключевых слов, списка литературы (не менее 20 источников, включая зарубежные) и ссылок в тексте статьи. Рецензирование статей происходит по двойному «слепому» принципу.

Обязательным условием для принятия статьи к рассмотрению является наличие оформленных соответственно требованиям сведений об авторе (фамилия, имя и отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, контактные номера телефонов).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати). В англоязычном варианте должны быть: сведения об авторе, название статьи, аннотация, ключевые слова, список литературы.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

С более подробными требованиями к подготовке и условиям публикации статей Вы можете ознакомиться на сайте Российского психологического журнала: www.rpj.sfedu.ru

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу: 344038, Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, ком. 518, редакция журнала «Российский психологический журнал».

Тел. +7 (863) 243–15–17; факс +7 (863) 243–08–05. E-mail: rpj@bk.ru



INFORMATION ON THE ORDER OF PRESENTATION OF PUBLICATION

The original theoretical and experimental works on various branches of psychology and reviews of native and foreign research can be published in the journal.

To be accepted for publishing in the journal the material should be electronic kind typed in Word, 14 pointtype, sesquialteral range, printable field of 2,0 cm, not more than 20 pages in size, including the list of cited literature. The text should be typed in standard font of type: Times New Roman.

If cited in article the literature is pointed out alphabetically at the end of the article. The literature in foreign languages goes after the one in russian. Reference to sources as a sequence number of the cited book or article (with the number of page in semicolon) is denoted in brackets. When writing notes and references use State Standards: State Standard 7.0.5–2008 and State Standard 7.1–2003.

Materials for "Scientific life" section are accepted in the course of (within) 2 months after ending of the corresponding congress, conference, convention, etc.

The papers should have an abstract of 200–250 words. Following the abstract, a list of 10 keywords (or combinations of two words) should be included. We would like to draw your attention to the fact that the abstract provides general information about the content of the article and the study results. The abstract should reflect scientific novelty, originality of the author's intention. The copied fragments of the manuscript should be avoided.

We check all the submitted manuscripts using the Antiplagiat system for verifying the formal correctness of the abstract, keywords, references (at least 20 works, including works in foreign languages), and notes. We use double-blind reviewing.

Author information (the author's full name, scientific degrees and titles, institutional affiliation, position, official address, contact phone numbers) is required for acceptance of the manuscript for publication.

Forwarded to editorial staff, materials should be presented in two languages: Russian and English. The English version should contain the title of the article, abstract, keywords, references, author information.

The article sent to the author to complete and being not returned to the appointed date is excluded from the editorship's stock of orders.

For more information about paper submission requirements and conditions of acceptance for publication, please visit the Russian Psychological Journal website at: www.rpj.sfedu.ru

For supplemental information please go to: 344038 Rostov-on-Don, M. Nagibina Av., 13, of. 518, "Russian Psychological Journal" editorial office.

Tel. +7 (863) 243–15–17; fax +7 (863) 243–08–05. E-mail: rpf@bk.ru



ПРИМЕЧАНИЕ

По вине редакции

в следующих статьях тома 12 номера 2 Российского психологического журнала не была напечатана следующая сноска:

Работа выполнена в рамках проектной части внутреннего гранта Южного федерального университета № 213.01-07-2014 / 15ПЧВГ «Угрозы национальной безопасности в условиях геополитической конкуренции и модели агрессивного и враждебного поведения молодежи»

1. Тащёва А. И., Малышко Л. Н., Бедрединова С. В. Агрессивность у детей восьми лет из полных и неполных семей.

2. Бедрединова С. В., Тащёва А. И., Шульц Е. О. Особенности смысло-жизненных представлений в пожилом возрасте.

3. Мифтахова М. Б., Явна Д. В., Звездина Г. П., Ермаков П. Н., Бабенко В. В. Полосовые характеристики зрительных фильтров, пропускающих модуляцию пространственной частоты.

Редакция приносит извинение за предоставленные неудобства в связи с ошибкой в опубликованном материале.

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
2015
TOM 12 № 3

RUSSIAN PSYCHOLOGICAL JOURNAL
2015
Vol. 12 Issue 3

Сдано в набор 25.09.2015. Подписано в печать 30.09.2015
Формат 70×100/16. Усл. печ. л. 16,20. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 48/15.



Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. Св-во № 000721173. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru