

ISSN 2072-8514 (print)
ISSN 2310-7235 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

**Психологические
науки**



2018 / № 1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8514 (print)

2018 / № 1

ISSN 2310-7235 (online)

серия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научный журнал основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» включён Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации в «Перечень рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по психологическим наукам (19.00.00)

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a PhD Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) in Psychological Sciences (19.00.00).

ISSN 2072-8514 (print)

2018 / № 1

ISSN 2310-7235 (online)

series

PSYCHOLOGY

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник Московского государственного областного университета»:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Научный совет «Вестника Московского государственного областного университета»

Хроменков П.Н. — д. филол. н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

Ефремова Е.С. — к. филол. н., начальник Информационно-издательского управления МГОУ (зам. председателя)

Клычников В.М. — к. ю. н., к. и. н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству МГОУ (зам. председателя)

Антонова Л.Н. — д. пед. н., академик РАО, Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. — д. псих. н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. — д. ф. н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. — д. полит. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. — д. э. н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. — д. пед. н., проф., МГОУ

Поляков Ю.М. — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. — д. ф.-м. н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. — д. филол. н., проф., МГОУ

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. — 2018. — № 1. — 118 с.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26137.

Индекс серии «Психологические науки»

по Объединённому каталогу «Пресса России» 40717

© МГОУ, 2018.

© ИИУ МГОУ, 2018.

Редакционная коллегия серии «Психологические науки»

Ответственный редактор серии:

Шульга Т.И. — д. псих. н., проф., МГОУ

Заместитель ответственного редактора серии:

Нестерова А.А. — д. псих. н., доц., МГОУ

Ответственный секретарь:

Филинкова Е.Б. — к. псих. н., доц., МГОУ

Члены редакционной коллегии серии:

Забродин Ю.М. — действительный член (академик) Академии космонавтики России им. К.Э. Циолковского, д. псих. н., проф., Московский городской психолого-педагогический университет

Иванников В.А. — действительный член (академик) Российской академии образования, д.псих.н., проф., заслуженный профессор, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова

Карри К. — д. псих. н., Православный институт святого Иоанна Богослова

Марцинковская Т.Д. — д. псих. н., проф., Психологический институт РАО (г. Москва)

Овсяник О.А. — д. псих. н., доц., МГОУ

Митина Л.М. — д. псих. н., проф., РАН

Слайтер Э. — д. псих. н., адъюнкт-профессор, доц., Салемский государственный университет (Массачусетс, США)

Утлик Э.П. — д. псих. н., проф., МГОУ

Фирсов М.В. — д. и. н., проф., Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы

Шнейдер Л.Б. — д. псих. н., проф., Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)

Эрнер И. — д. псих. н., проф., Городской университет Нью-Йорка (США).

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного
университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal «Bulletin of the Moscow Region State University»:

Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board «Psychology»

Editor-in-chief:

T.I. Shul'ga – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

Deputy editor-in-chief:

A.A. Nesterova – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

Executive secretary:

Y.B. Filinkova – PhD in Psychology, Associate Professor, MRSU

Members of Editorial Board:

Zabrodin Yu.M. – Full member (academician) of the Academy of Cosmonautics of Russia, named after K.E. Tsiolkovsky

V.A. Ivannikov – Full member (academician) of the Russian Academy of Education, honored professor

Ch. Currie – PhD in Psychology, Orthodox Institute of Saint John the Divine

T.D. Martsinkovskaya – Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute, RAE (Moscow)

O.A. Ovsyanik – Doctor of Psychology, Associate Professor, MRSU

L.M. Mitina – Doctor in Psychology, Professor, Russian Academy of Education (Moscow)

E. Slayter – Doctor in Psychology, Adjunct Professor, Associate Professor, Salem State University (Massachusetts, USA)

E.P. Utlik – Doctor of Psychology, Professor, MRSU

M.V. Firsov – Doctor of History, Professor, Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services.

L.B. Shneider – Doctor of Psychology, Professor, Russian State University for the Humanities (Moscow)

I. Earner – PhD in psychology, Professor, City University of New York (USA)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index (RSCI), has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Bulletin of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru).

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author. Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address:

Moscow Region State University

10A, Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (495) 780-09-42 (add. 6101); (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Science council of «Bulletin of the Moscow Region State University»

P.N. Khromenkov – PhD in Philological Sciences, Professor, Rector of MSRU (Chairman of the Council)

E.S. Yefremova – PhD in Philological Sciences, Head of Information and Publishing Department (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – PhD in Juridical Sciences, PhD in Historical Sciences, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor in Pedagogic Sciences, Member of the Russian Academy of Education, the Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor in Psychological Sciences, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor in Philosophical Sciences, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor in Philological Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor in Political Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor in Economic Sciences, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor in Pedagogic Sciences, Professor, MRSU

Yu.M. Polyakov – PhD in Philological Sciences, Editor-in-chief of "Literaturnaya Gazeta"

E.I. Rjuntsev – Doctor in Physical and Mathematical Sciences, Professor, Saint Petersburg State University

G.T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MRSU

S.N. Chistyakova – Doctor in Pedagogic Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8514 (print)

ISSN 2310-7235 (online)

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology. – 2018. – № 1. – 118 p.

The series «Psychology» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 077-26137.

Index of series «Psychology» according to the Union catalog «Press of Russia» 40717

© MRSU, 2018.

© Information & Publishing department of MRSU, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н.</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ.	6
--	---

РАЗДЕЛ II.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Байбородова Э.Ю.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ	18
---	----

<i>Дробышева Т.В.</i> ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА	29
---	----

<i>Карапетян Л.В., Глотова Г.А.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ	40
--	----

<i>Куликова Л.Г.</i> КОУЧИНГ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ	53
--	----

<i>Нестерова А.А., Жучкова С.М.</i> ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЖИЗНЬЮ В ПОЖИЛОМ И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД.	60
--	----

РАЗДЕЛ III.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Краева М.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ	73
--	----

<i>Мишина М.М., Мурсалыева Г.М.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ СРЕД.	84
---	----

<i>Пакеринг К.</i> ЗРЕЛОЕ РОДИТЕЛЬСТВО	94
--	----

РАЗДЕЛ IV.

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

<i>Путивцев П.В.</i> О МОДЕЛИ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОССЛУЖБЫ	104
---	-----

CONTENTS

SECTION I.

GENERAL PSYCHOLOGY

- V. Morosanova, T. Fomina, I. Bondarenko.* INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE PROBLEM OF STUDYING RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL 6

SECTION II.

SOCIAL PSYCHOLOGY

- E.J. Bayborodova.* PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION BETWEEN STUDENTS IN SCHOOL COLLECTIVES 18
- T. Drobysheva.* ECONOMIC SOCIALIZATION OF THE PERSON: ANALYSIS OF APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON 29
- L. Karapetyan, G. Glotova.* STUDYING THE INTERRELATIONSHIP OF EMOTIONAL – PERSONAL WELL-BEING WITH PROFESSIONAL BURNOUT 40
- L. Kulikova.* COACHING FOR CHILDREN FROM ORPHANAGES 53
- A. Nesterova, S. Zhuchkova.* FACTOR STRUCTURE OF LIFE SATISFACTION IN ELDERLY AND OLD AGE: SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH 60

SECTION III.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- M. Krayeva.* FEATURES OF PERSONALITY ORIENTATION OF TEACHERS WITH DIFFERENT STRATEGIES OF SELF-AFFIRMATION 73
- M. Mishina, G. Mursaliyeva.* COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF ETHNIC IDENTITY TYPES OF ADOLESCENTS FROM DIFFERENT CULTURAL ENVIRONMENTS 84
- Christine Puckering.* MELLOW PARENTING 94

SECTION IV.

LABOR PSYCHOLOGY, HUMAN ENGINEERING, ERGONOMICS

- P. Putivtsev.* ABOUT THE MODEL OF WORK OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN PUBLIC SERVICE ORGANISATIONS 104

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-6-17

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И УСПЕШНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ В ШКОЛЕ

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н.

Психологический институт Российской академии образования

125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Российская Федерация

Аннотация. Рассмотрена актуальность междисциплинарного изучения проблемы взаимосвязи осознанной саморегуляции в достижении целей и механизмов овладения русским языком в школе. Операционализировано понимание осознанной саморегуляции как метасистемы, интегрирующей для достижения учебных целей различные по своим уровню и природе механизмы саморегуляции (когнитивные, нейропсихологические, мотивационно-личностные и др.). Показана перспективность изучения саморегуляции разных уровней во взаимосвязи со школьной успеваемостью по русскому языку, которая, в свою очередь, рассматривается как сложный конструкт, включающий не только академические отметки, но и оценки уровня развития языковой компетенции учащихся. Перспективность изучения обозначенной проблематики определяется направленностью на создание новых научных представлений о роли регуляторных механизмов осознанного, когнитивного, нейрофизиологического, мотивационно-личностного уровней в обеспечении успешного овладения школьниками русским языком.

Ключевые слова: саморегуляция, русский язык, языковая компетенция, учебная деятельность, академическая успешность.

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE PROBLEM OF STUDYING RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL

V. Morosanova, T. Fomina, I. Bondarenko

FGBNU "Psychological Institute of Russian Academy of Education",

9, bld. 4, Mokhovaya ul., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The purpose of the study is to investigate the problem of relationship of conscious self-regulation in achieving goals and the mechanisms of academic achievement in the Russian language at school. The study is of interdisciplinary nature. The concept of conscious self-regulation as a metasystem, which integrates mechanisms of self-regulation being different in levels and nature (cognitive, neuropsychological, motivational and personal, etc.) for achieving educational goals is operationalized. The perspective of studying self-regulation is shown for different levels in close interrelation with the academic achievement in the Russian language. The latter is considered as a complex construct, which includes not only academic marks, but also the assessment of students' language competence level. The perspective of studying the issues mentioned is defined by directing at developing new scientific views on regulatory mechanisms importance of various levels: conscious, cognitive, neurophysiological, motivational and personal levels of ensuring successful mastering the Russian language by schoolchildren.

Key words: self-regulation, Russian language, language competence, learning activity, academic success

Проблема выявления регуляторных механизмов овладения русским языком приобретает всё большую актуальность. Во-первых, язык является не только средством общения, но и средством обработки, хранения и передачи информации и знаний о мире в целом. Во-вторых, современный этап развития науки провозгласил антропоцентрический подход, в рамках которого человек выступает в качестве точки отсчёта во всех научных построениях. В связи с этим внимание педагогов и лингвистов переключилось с объекта изучения (язык) на субъект речевой деятельности – человека (В. Гумбольдт, В.В. Виноградов, Б.А. Серебренников, Ю.Д. Апресян и др.). Акценты смещаются на собственную активность школьника по усвоению языка, управление этой деятельностью, речевое развитие и саморазвитие личности, формирование метапредметных умений и способов деятельности, т. е. в поле изучения регуляторных механизмов овладения русским языком. Решение столь сложной задачи заставляет

педагогов и психологов по-новому взглянуть на проблему саморегуляции (СР) в достижении учебных целей, в частности в успеваемости по русскому языку, как на комплексную, требующую для своего решения междисциплинарного подхода.

Для преодоления проблемы применения теоретического знания к решению конкретных школьных задач и проблемных ситуаций в педагогике был предложен компетентностный подход. Согласно требованиям ФГОС к содержанию курса русского языка, кроме коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой компетенций, педагоги должны формировать и развивать регуляторные компетенции. Именно они обеспечивают возможность управления познавательной и учебной активностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки результатов обучения. В связи с этим большую ценность для педагоги приобретают результаты пси-

хологических исследований осознанной саморегуляции, которая может способствовать успешному усвоению программы по русскому языку как школьной дисциплине за счёт интеграции и мобилизации когнитивных и некогнитивных факторов достижения учебных целей.

Актуальность изучения проблемы психической СР подтверждается пристальным интересом к ней большого количества авторитетных исследователей (Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, Д.А. Леонтьев, А.В. Карпов, Т.В. Корнилова, Р. Баумайстер, Ч. Карвер, М. Шайер, Дж. Куль, Р. Райан, Э. Деси, Д. Шанк, Б. Циммерман и др.). В настоящее время палитра исследований проблемы психической СР в основных отечественных и зарубежных научных центрах чрезвычайно разнообразна. И тут мы сталкиваемся с первой проблемой. Нам надо ответить на вопрос: какой уровень саморегуляции вносит наиболее существенный вклад в успешность овладения русским языком – базовый, в виде исполнительных функций, или высший, в виде осознанной саморегуляции.

Исполнительные функции

Когнитивный базовый уровень осознанной СР представлен интеллектуальными особенностями и процессами восприятия, приобретения, хранения и использования информации, которые изучаются в рамках когнитивных наук, в частности нейропсихологии. Рассматриваемые в этой связи регуляторные аспекты обозначаются термином «исполнительные функции», который зачастую переводят с английского как «исполнительские» или «управляющие функции». Исполни-

тельные функции представляют собой систему когнитивных процессов, обеспечивающих достижение значимых целей активности в сложных условиях [2; 3; 7; 23; 35; 36]. Общим признаком исполнительных функций является их укоренённость в активности лобных (особенно префронтальных) отделов коры головного мозга и подкорковых структур [19; 36]. В современных исследованиях однозначно указывается на существенное значение исполнительных функций для успешного осуществления сложной деятельности и подчеркивается их роль в адаптации к условиям жизнедеятельности в целом [1; 2; 24; 31].

Открытым на сегодня остаётся вопрос о роли исполнительных функций во владении языком и речью. Проблематика работ, посвящённых этой теме, тесно связана с фундаментальной проблемой взаимосвязи мозговых функций и языка [18; 30]. В ряде исследований отмечается наличие такой связи [16]. Исполнительные функции играют важную роль при обучении чтению, письму и изучении иностранного языка [20; 26; 28]. При этом специфические механизмы связи исполнительных функций с формированием языковых компетенций (лексической, синтаксической, коммуникативной, прагматической) сегодня изучены недостаточно полно. Проведено несколько исследований роли интеллекта и исполнительных функций – рабочей памяти, скорости обработки информации – в успешности овладения русским языком [5; 37]. Их результаты дают существенные основания для изучения регуляторных механизмов овладения русским языком в школе.

Осознанная саморегуляция

К настоящему времени оформились три основных направления в изучении осознанной СР как регуляции более высокого уровня. В первом направлении СР рассматривается как когнитивный феномен, т. е. как мета-процесс, роль которого заключается в организации познания путём координации первичных когнитивных процессов (А.В. Карпов, Б.М. Величковский), более того, будущее метакогнитивизма зачастую рассматривается на путях слияния с психологией СР (А.В. Карпов). СР используется как исследовательский принцип в изучении личности и субъекта. В качестве личностных регуляторов рассматривается широкий спектр личностных образований (Ю.А. Миславский, Л.П. Гримак, Д.А. Леонтьев и др.). Третье направление предлагает рассматривать СР как интегративный феномен, включающий в себя когнитивные процессы и личностные свойства (В.И. Моросанова, Т.В. Корнилова).

Психическую СР мы определяем как многоуровневую динамическую систему, являющуюся психологическим инструментом переработки информации для инициации, поддержания, контроля и коррекции активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова). В качестве высшего уровня рассматривается осознанная СР – процесс инициации произвольной активности и управления ею. В лаборатории психологии саморегуляции разрабатывается подход, согласно которому осознанная СР понимается как интегративный когнитивно-личностный конструкт (Моросанова, 2014–2016). Она представ-

ляет собой, с одной стороны, систему когнитивных процессов переработки информации, включающих планирование целей, моделирование значимых для их достижения условий, программирования действий, оценивания и корректирования результатов, а с другой, своеобразие инструментальных личностно-регуляторных свойств: гибкости, самостоятельности, надёжности, ответственности и др. Отметим, что существование зависимости продуктивных аспектов деятельности от совершенства и развития системы осознанной СР нашло подтверждение практически во всех исследованиях вне зависимости от того, на материале каких видов деятельности или активности они проводились [8; 9; 10; 11; 12; 13].

Целью настоящей работы является анализ роли саморегуляции в системе предикторов академической успеваемости по русскому языку.

Предикторы академической успеваемости

На сегодняшний день можно выделить два больших направления в изучении психологических предикторов академической успеваемости: одно связано с исследованием влияния на неё интеллекта и когнитивных механизмов, другое – с изучением так называемых некогнитивных регуляторов, включающих большое разнообразие личностных конструктов. Отметим, что подавляющее большинство исследований выполнено для успеваемости по математике. Показано, что годовые оценки в значительной мере связаны с индивидуальными особенностями элементарных когнитивных процессов – скорости переработки информа-

ции, рабочей памяти и чувства числа [17; 29]. Эти базовые процессы лежат в основе когнитивных процессов более высокого порядка. Интеллект при этом является «центральной ядром» во взаимосвязи когнитивной сферы и академической успеваемости [33].

Когнитивные и личностные факторы овладения русским языком

Исследования когнитивных факторов овладения родным языком широко представлены в зарубежной психологии [25]. В нашей стране таких исследований пока немного, но и эти результаты убедительно показывают важность и актуальность предметного рассмотрения проблемы. Так, показано, что невербальный интеллект и рабочая память выступают значимыми предикторами результатов сдачи выпускных экзаменов по русскому языку (баллы по ЕГЭ и экспертные оценки учителей) [37]. По мнению А.В. Карпова, когниции, взятые в их высших проявлениях, не могут быть эффективными без участия регуляторных процессов [15].

Исследователи находят всё больше подтверждений того факта, что когнитивные факторы не являются достаточными для прогноза учебных достижений учащихся. Так, влияние некогнитивных факторов сопоставимо с влиянием интеллекта и когнитивных функций. К их числу относятся: личностные факторы, мотивация, самооффективность, самооценка [32; 34].

К началу 2000-х гг. интерес к изучению СР в учебной деятельности вырос настолько, что способствовал появлению в западной психологии нового термина – Self-regulated Learning (SRL). Предложенный конструкт позволил

исследовать взаимовлияние регуляторных, когнитивных, мотивационных и ситуационных факторов и успешности учебной деятельности [22]. Наиболее авторитетными моделями SLR являются модель, предложенная Д. Шанком и Б. Циммерманом [38], и её вариации. Эти модели, хотя и различаются в частностях, как правило, включают самооценку на основе самонаблюдения, инструментальные когнитивные и метакогнитивные инструкции, постановку целей и собственные мотивационные стратегии (Л. Борковский, А. Карр, Г. Релингер, Г. Прессли, Б. Циммерман, М. Мартинес-Понс). Мы можем лишь отметить немногочисленные работы, посвящённые успеваемости в родном языке, выполненные в рамках данного подхода, но их крайне мало, особенно на выборках учеников средней и старшей школы [21]. В этих работах акцент преимущественно смещён на метакогнитивные регуляторные механизмы.

Мы полагаем, что именно интегративный подход, предлагающий анализировать влияние когнитивных, регуляторных, личностных и мотивационных факторов на успешность овладения русским языком, позволит подойти к решению этой проблемы. В отечественной психологии интегративный когнитивно-личностный подход к пониманию осознанной СР реализован в работах В.И. Моросановой как результат развития теории осознанной СР О.А. Конопкина (В.И. Моросанова 2001, 2010, 2013).

Обнадёживает тот факт, что в рамках обозначенного подхода были получены важные данные о роли осознанной СР в успешности обучения математике [11]: осознанный уровень СР оказался значимым предиктором

разных видов математической успешности. Построены статистические модели, позволяющие оценить вклад всех вышеперечисленных предикторов в академическую успеваемость по математике у учащихся. Мы предполагаем, что аналогичные модели могут быть построены и для успеваемости по русскому языку.

В связи с этим возникает вторая проблема, которая, по сути, является методической: годовая оценка по русскому языку не является валидным показателем успешности овладения этим предметом. Когда мы говорим о языковой и лингвистической компетенциях, становится очевидным, что годовая оценка по русскому языку или баллы итоговых экзаменов предоставляют учащимся весьма общие сведения о достигнутых результатах. На основе пятибалльной оценки невозможно сделать вывод о достигнутом уровне коммуникативной, языковой, лингвистической (языковедческой), культуроведческой, регуляторной компетентности или о метапредметных результатах. К тому же оценка преподавателя часто носит субъективный характер, поэтому для того, чтобы оценить уровень овладения русским языком, необходимо, кроме школьных отметок, использовать специальные методики.

Языковая компетенция и методы её оценки

Понятие языковой компетенции (ЯК) давно находится в центре внимания теоретиков и специалистов в области преподавания русского и иностранных языков. Сложность и многоуровневость этого конструкта затрудняют его теоретическое осмысление и

выработку единого подхода. Понятие языковой компетенции связывают с представлением о языке как о системе [4; 27], интуитивным знанием правил и норм языка, языкового кода [14], правильностью языка [6], вербализацией ментального содержания и т. п. Все исследователи сходятся во мнении, что обладание языковой компетенцией предполагает владение языковой нормой. Мы считаем, что использование подхода и методов диагностики развития ЯК, предложенных Е.Д. Божович, применительно к заявленной нами проблеме будет весьма продуктивно. В её понимании в структуре ЯК существенная роль отводится эмоционально-волевому компоненту, т. е., собственно, осознанному уровню СР в достижении учебной цели. Это позволяет нам исследовать взаимосвязи ЯК в системе когнитивных регуляторных механизмов разного уровня как механизма овладения русским языком в период школьного обучения. Становится очевидным, что для высокой успеваемости недостаточно способностей, новых методик, педагогической поддержки и интереса. Учащиеся должны прикладывать усилия и во всей полноте задействовать систему осознанной СР в достижении учебных целей.

Анализ современного состояния изучения рассматриваемой проблемы показал, что комплексные исследования осознанной СР в системе когнитивных, личностных и нейропсихологических предикторов как механизма успешности овладения русским языком в период школьного обучения до настоящего времени не выполнялись. Кроме этого, без психической саморегуляции невозможно предложить

достаточно репрезентативную модель успешности обучения русскому языку.

Заключение

Выполненный теоретический анализ роли саморегуляции в достижении учебных целей, в том числе и по русскому языку, позволил разработать дизайн эмпирического исследования. Планируется изучить успеваемость по русскому языку как сложный конструкт, соответствующий компетентностному подходу в обучении. По нашему предположению, это позволит выявить взаимосвязи когнитивных, регуляторных и личностных показателей и различных подсистем ЯК, которые ранее не удавалось выявить из-за ограничений, накладываемых годовой оценкой как единственным показателем успеваемости по русскому языку. Дополнительную новизну дизайна исследования определяет тот факт, что саморегуляция будет

рассмотрена на двух уровнях: базовом (как система исполнительных функций) и высшем (как система процессов и регуляторно-личностных функций осознанной саморегуляции).

Междисциплинарный подход исследования позволит разработать объяснительные и прогностические модели взаимосвязи нейропсихологических, когнитивных, регуляторных и личностных факторов успеваемости по русскому языку. Результаты, полученные ранее, позволяют предположить, что выявление регуляторных предикторов успеваемости по русскому языку требует построения сложных структурных моделей, включающих медиаторные и модераторные эффекты. Такой подход отвечает современным тенденциям мировых исследований, в которых наблюдается интерес в первую очередь к интегративному анализу предикторов академической успеваемости.

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-29-09094 «Осознанная саморегуляция в системе когнитивных и некогнитивных механизмов успешности овладения русским языком в школе»

The study was conducted with the financial support of RFBR, project № 17-29-094 «Conscious self-regulation in the system of cognitive and non-cognitive mechanisms of success in mastering the Russian language at school».

Статья поступила в редакцию 07.03.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Агрис А.Р., Ахутина Т.В. Регуляция активности у детей с трудностями обучения по данным нейропсихологического обследования // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 64–78.
2. Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12> (дата обращения: 20.12.2017).
3. Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные // Вопросы психолингвистики. 2013. Т. 17. С. 20–43.
4. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: [сайт].

2013. № 5. URL: Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (дата обращения: 26.03.2018) (дата обращения: 20.12.2017).
5. Вербицкая Л.А., Зинченко Ю.П., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Когнитивные основы успешности обучения русскому языку: кросскультурное исследование // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 26–40.
 6. Григорьева А.К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции // Интеграция образования. 2005. № 1–2. С. 209–216.
 7. Мачинская Р.И. Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. 2015. Т. 65. № 1. С. 33–60.
 8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. 519 с.
 9. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 109–123.
 10. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Дифференциально-регуляторные основы надежности действий профессионалов // Акмеология. 2012. № 4. С. 68–74.
 11. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. 2014. № 4. С. 35–46.
 12. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению: типологические особенности учащихся как специальные ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.
 13. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Дифференциально-регуляторные основы педагогического взаимодействия учителя // Психологическая наука и образование. 2012. № 2. С. 94–102.
 14. Оглуздина Т.П. Развитие содержания понятия «языковая компетенция» в истории лингвистики и теории обучения иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 91–94.
 15. Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб., М., 2011. 486 с.
 16. Семенова О.А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе // Физиология человека. 2007. Т. 33. № 3. С. 115–127.
 17. Тихомирова Т.Н., Малых С.Б., Тосто М.Г., Ковас Ю.В. Когнитивные характеристики и успешность в решении математических заданий в старшем школьном возрасте: кросскультурный анализ // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 41–53.
 18. Черниговская Т.В. Язык как интерфейс между сознанием и мозгом // Проблема сознания в междисциплинарной перспективе. М., 2013. С. 51–65.
 19. Alvarez J.A., Emory E. Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review // Neuropsychology review. 2006. Vol. 16. No. 1. P. 17–42.
 20. Berninger V., Abbott R., Cook C.R., Nagy W. Relationships of attention and executive functions to oral language, reading, and writing skills and systems in middle childhood and early adolescence // Journal of learning disabilities. 2017. Vol. 50. No. 4. P. 434–449.
 21. Boekaerts M., Cascallar E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. No. 3. P. 199–210.
 22. Corno L., Mandinach E.B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation // Educational psychologist. 1983. Vol. 18. No. 2. P. 88–108.
 23. Diamond A. Executive functions // Annual review of psychology. 2013. Vol. 64. P. 135–168.
 24. Funahashi S. Neuronal mechanisms of executive control by the prefrontal cortex // Neuroscience research. 2001. Vol. 39. No. 2. P. 147–165.

25. Language in mind: Advances in the study of language and thought / eds. D. Gentner, S. Goldin-Meadow. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2003. 528 p.
26. Gooch D., Thompson P., Nash H.M., Snowling M.J., Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2016. Vol. 57. No. 2. P. 180–187.
27. Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? // *Science*. 2002. Vol. 298. No. 5598. P. 1569–1579.
28. Linck J.A., Kroll J.F., Sunderman G. Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second-language learning // *Psychological science*. 2009. Vol. 20. No. 12. P. 1507–1515.
29. Luo D., Thompson L.A., Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes // *Intelligence*. 2006. Vol. 34. No. 1. P. 79–120.
30. Marslen-Wilson W.D., Tyler L.K. Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension // *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. 2007. Vol. 362. No. 1481. P. 823–836.
31. Moura O., Simxes M.R., Pereira M. Executive functioning in children with developmental dyslexia // *The Clinical Neuropsychologist*. 2015. Vol. 28. No. 1. P. 20–41.
32. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // *Psychological bulletin*. 2012. Vol. 138. No. 2. P. 353.
33. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models // *Intelligence*. 2004. Vol. 32. No. 6. P. 573–589.
34. Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R., Carlstrom A. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis // *Psychological bulletin*. 2004. Vol. 130. No. 2. P. 261.
35. Salthouse T.A. Relations between cognitive abilities and measures of executive functioning // *Neuropsychology*. 2005. Vol. 19. No. 4. P. 532.
36. Stuss D.T. Functions of the frontal lobes: relation to executive functions // *Journal of the international neuropsychological Society*. 2011. Vol. 17. No. 5. P. 759–765.
37. Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Y.P., Tikhomirova T.N. Cognitive predictors of success in learning Russian // *Psychology in Russia. State of the Art*. 2015. Vol. 8. No. 4. P. 91–100.
38. Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives / eds. B.J. Zimmerman, D.H. Schunk. Routledge, 2001. 336 p.

REFERENCES

1. Agris A.R., Akhutina T.V. [Regulation of activity in children with learning difficulties according to the neuropsychological examination]. In: *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal* [National psychological journal], 2014, no. 4 (16), pp. 64–78.
2. Alekseev A.A., Rupchev G.E. [The concept of Executive functions in psychological studies: perspectives and contradictions]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Psychological researches: electronic scientific journal], 2010, no. 4 (12). Available at: <http://psystudy.ru/num/2010n4-12/348-alekseev-rupchev12>. (accessed: 20.12.2017).
3. Akhutina T.V., Zasyapkina K.V., Romanova A.A. [Background and early stages of language development: new data]. In: *Voprosy psikholingvistiki* [Issues of psycholinguistics], 2013, vol. 17, pp. 20–43.
4. Bozhovich E.D. [Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence of students]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological

- science and education], 2013, no. 5. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (accessed: 20.12.2017).
5. Verbitskaya L.A., Zinchenko Yu.P., Malykh S.B., Tikhomirov T.N. [Cognitive basis for the success of teaching the Russian language: cross-cultural research]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, no. 1, pp. 26–40.
 6. Grigor'eva A.K. [Speech errors and language skill levels]. In: *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of education], 2005, no. 1–2, pp. 209–216.
 7. Machinskaya R.I. [The control system of the brain]. In: *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti im. I.P. Pavlova* [The journal of higher nervous activities named after I. P. Pavlov], 2015, vol. 65, no. 1, pp. 33–60.
 8. Morosanova V.I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and human individuality]. Moscow, 2010. 519 p.
 9. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. [The overall ability for self-regulation: operationalization of the phenomenon and experimental approach to the diagnosis of its development]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2016, no. 2, pp. 109–123.
 10. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. [Differential-regulatory basis for the reliability of professionals]. In: *Akmeologiya* [Acmeology], 2012, no. 4, pp. 68–74.
 11. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Yu.V., Bogdanova E.O. [Regulatory and cognitive predictors of students' success in mathematics]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, no. 4, pp. 35–46.
 12. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. [Conscious self-regulation and attitude towards teaching: typological characteristics of students as special resources of the academic success]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2017, no. 4, pp. 64–75.
 13. Morosanova V.I., Fomina T.G. [Differential-regulatory basis of teacher-teacher interaction]. In: *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2012, no. 2, pp. 94–102.
 14. Ogluzdina T.P. [The development of the notion of “linguistic competence” in the history of linguistics and theory of teaching foreign languages]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2011, no. 2, pp. 91–94.
 15. Morosanova V.I., ed. *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI veke* [The psychology of self-regulation in the twenty-first century]. Saint Petersburg, Moscow, 2011. 486 p.
 16. Semenova O.A. [The formation of arbitrary regulation of activities and its cerebral mechanisms in ontogenesis]. In: *Fiziologiya cheloveka* [Human physiology], 2007, vol. 33, no. 3, pp. 115–127.
 17. Tikhomirova T.N., Malykh S.B., Tosto M.G., Kovas Yu.V. [Cognitive characteristics and success in solving mathematical tasks in the advanced school age: cross-cultural analysis]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, vol. 35, no. 1, pp. 41–53.
 18. Chernigovskaya T.V. [Language as an interface between consciousness and the brain]. In: *Problema soznaniya v mezhdistsiplinarnoi perspektive* [The problem of consciousness in interdisciplinary perspective]. Moscow, 2013, pp. 51–65.
 19. Alvarez J.A., Emory E. Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review. In: *Neuropsychology review*, 2006, vol. 16, no. 1, pp. 17–42.
 20. Berninger V., Abbott R., Cook C.R., Nagy W. Relationships of attention and executive functions to oral language, reading, and writing skills and systems in middle childhood and early adolescence. In: *Journal of learning disabilities*, 2017, vol. 50, no. 4, pp. 434–449.
 21. Boekaerts M., Cascallar E. How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? In: *Educational Psychology Review*, 2006, vol. 18, no. 3, pp. 199–210.

22. Corno L., Mandinach E.B. The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. In: *Educational psychologist*, 1983, vol. 18, no. 2, pp. 88–108.
23. Diamond A. Executive functions. In: *Annual review of psychology*, 2013, vol. 64, pp. 135–168.
24. Funahashi S. Neuronal mechanisms of executive control by the prefrontal cortex. In: *Neuroscience research*, 2001, vol. 39, no. 2, pp. 147–165.
25. Gentner D., Goldin-Meadow S., eds. *Language in mind: Advances in the study of language and thought*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2003. 528 p.
26. Gooch D., Thompson P., Nash H.M., Snowling M.J., Hulme C. The development of executive function and language skills in the early school years. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2016, vol. 57, no. 2, pp. 180–187.
27. Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve? In: *Science*, 2002, vol. 298, no. 5598, pp. 1569–1579.
28. Linck J.A., Kroll J.F., Sunderman G. Losing access to the native language while immersed in a second language: Evidence for the role of inhibition in second-language learning. In: *Psychological science*, 2009, vol. 20, no. 12, pp. 1507–1515.
29. Luo D., Thompson L.A., Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. In: *Intelligence*, 2006, vol. 34, no. 1, pp. 79–120.
30. Marslen-Wilson W.D., Tyler L.K. Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension. In: *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2007, vol. 362, no. 1481, pp. 823–836.
31. Moura O., Simxes M.R., Pereira M. Executive functioning in children with developmental dyslexia. In: *The Clinical Neuropsychologist*, 2015, vol. 28, no. 1, pp. 20–41.
32. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. In: *Psychological bulletin*, 2012, vol. 138, no. 2, pp. 353.
33. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation models. In: *Intelligence*, 2004, vol. 32, no. 6, pp. 573–589.
34. Robbins S.B., Lauver K., Le H., Davis D., Langley R., Carlstrom A. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. In: *Psychological bulletin*, 2004, vol. 130, no. 2, pp. 261.
35. Salthouse T.A. Relations between cognitive abilities and measures of executive functioning. In: *Neuropsychology*, 2005, vol. 19, no. 4, pp. 532.
36. Stuss D.T. Functions of the frontal lobes: relation to executive functions. In: *Journal of the international neuropsychological Society*, 2011, vol. 17, no. 5, pp. 759–765.
37. Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Y.P., Tikhomirova T.N. Cognitive predictors of success in learning Russian. In: *Psychology in Russia. State of the Art*, 2015, vol. 8, no. 4, pp. 91–100.
38. Zimmerman B.J., Schunk D.H., eds. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge, 2001. 336 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Моросанова Варвара Ильинична – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией психологии саморегуляции Психологического института РАО (Москва);
e-mail: morosanova@mail.ru

Фомина Татьяна Геннадьевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (Москва);

e-mail: tanafomina@mail.ru

Бондаренко Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО (Москва);

e-mail: pondi@inbox.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova – Doctor of Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, Head of laboratory, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);

e-mail: morosanova@mail.ru

Tatiana G. Fomina Ph.D. – leading researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);

e-mail: tanafomina@mail.ru

Irina N. Bondarenko – leading researcher, Laboratory of Psychology of Self-regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (Moscow);

e-mail: pondi@inbox.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Бондаренко И.Н. Междисциплинарный подход к проблеме исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и успешности овладения русским языком в школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 6–17.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-6-17

FOR CITATION

Morosanova V., Fomina T., Bondarenko I. Interdisciplinary approach to problem of studying relationship between conscious self-regulation and academic achievement in Russian language at school. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 6–17.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-6-17

РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159:9

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-18-28

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ

Байбородова Э.Ю.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются особенности взаимодействия обучающихся старшей школы. Особое внимание уделяется их взаимодействию в образовательном пространстве. Представлены результаты исследования социально-психологического климата, доверия к себе и другим, особенностей взаимодействия в школьном коллективе, проведенного по семи методикам. Они показали, что взаимодействие обучающихся в школьном коллективе характеризуется некоторой степенью утраты доверия в «отношении к другим людям» и в «отношении к миру», но высоким уровнем «доверия к себе». Рассматривается вопрос о необходимости формирования доверия в школьных коллективах, в которых много мигрантов, приезжих.

Ключевые слова: взаимодействие, доверие, доверие к другим, доверие к миру, доверие к себе, образовательное пространство.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION BETWEEN STUDENTS IN SCHOOL COLLECTIVES

E.J. Bayborodova

Moscow Region State University

10a, Radio ul., Moscow, 105055, Russian Federation

Abstract: The article considers the peculiarities of senior schoolchildren's interaction. Particular attention is paid to their interaction in the educational space. The results of studying the socio-psychological climate, as well as trust in oneself and others, the features of interaction inside the school collective are presented according to the seven methods. The results showed that the interaction of students in the school collective is characterized by a degree of loss of trust in the "attitude towards other people" and in the "attitude towards the world", but high level of

“self-confidence”. The issue of necessity of forming confidence in school groups, where there are many migrants and visitors, is considered.

Key words: interaction, confidence, trust in others, trust in the world, self-confidence, educational space.

К проблеме взаимодействия в мире народов и отдельных людей философы, психологи, социологи обращались издавна. Философы античности рассматривали данную проблему как важную во взаимодействии между людьми. В XX в. изучение взаимодействия началось в социологии, затем в психологии и педагогике.

В словаре практического психолога С.Ю. Головина дано следующее определение взаимодействия: «Взаимодействие – в психологии – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, выступающий как интегрирующий фактор, способствующий образованию структур» [13, с. 14].

Г.Г. Почепцов отмечает в своей работе: «Взаимодействие – поведенческие взаимосвязи между людьми, их влияние друг на друга, вызывающие взаимообусловленные поступки и действия, приводящие к их согласованности или конфронтации, противоборству» [9, с. 126].

Л.В. Байбородова проанализировала разные подходы к пониманию взаимодействия и сформулировала определение этого феномена в групповых отношениях: «взаимодействие учащихся – это фактор развития личности в процессе освоения ею культуры ценностей и системы социальных ролей» [2, с. 10].

Характерной чертой человеческой жизнедеятельности является соци-

альное взаимодействие. С.Г. Карепова на основе определения Г.В. Осипова сформулировала авторское синтезированное определение, согласно которому социальное взаимодействие рассматривается как фундаментальная основа функционирования всего общества. В исследованиях показано, что стремление к общению и обмену информацией – основа социального взаимодействия и главная особенность и потребность для психологически комфортной жизнедеятельности человека [7; 8].

Исследователи рассматривают процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов социального взаимодействия друг на друга. При этом подчеркивают, что «вступившие во взаимодействие стороны связаны определенной причинной зависимостью. Выделено также, что для эффективного взаимодействия требуется понимание общей социокультурной системы символов (язык, жесты, мимика и т. д.) в общении, распространенных в каждом конкретном обществе. <...> Оно характеризуется взаимной координацией поведения участников взаимодействия и всегда имеет определенное значение и последствия для обеих сторон» [5, с. 12].

О.А. Врублевская отмечает, что на основе социального взаимодействия общество возникает, развёртывается и исчезает. Автор подчёркивает, что одной из весьма важных задач является повышение эффективности со-

циального взаимодействия, «реальной возможностью социального взаимодействия является то, что им можно и нужно управлять» [3, с. 38].

В отечественной социальной психологии взаимодействие рассматривается в разделе психологии межличностных отношений. А.Л. Свенцицкий считает: «Социальное взаимодействие подразумевает межличностные контакты, при которых двое или больше людей осуществляют какие-либо совместные действия» [10, с. 317].

Учёными установлена взаимосвязь общения и взаимодействия (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). При этом одни учёные говорят о том, что трудно разделить понятия «общение» и «взаимодействие», другие рассматривают единство общения и деятельности и утверждают, что разные формы общения являются результатом совместной деятельности.

А.А. Бодалев, М.Т. Громкова, М.С. Каган, М.И. Лисицина понятия «общение» и «взаимодействие» рассматривали как тождественные. А.А. Леонтьев, рассматривая разные виды общения, приходит к выводу, что предметом его являются взаимодействия или психологические взаимоотношения людей. В концепции Г.М. Андреевой выделены три взаимосвязанные стороны общения. Одна из них, взаимодействие, выступает как интерактивная сторона общения: «интеракция – их взаимодействие, предполагающее определенную форму организации совместной деятельности» [1, с. 9]. Представители другого направления (Б.Г. Ананьев, Я.Л. Коломинский [6], Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Н.Н. Обозов и др.) рассматривают взаимодействие как более широкую категорию по отно-

шению к общению. Б.Ф. Ломов считает, что «...сущность общения проявляется в отдельных межличностных взаимодействиях, и специфика различных видов взаимодействия людей определяется по тем свойствам, которые характеризуют их как субъектов» [15, с. 53].

В связи с исследованиями изменений социальных отношений в российском обществе в конце XX в. стали описывать феномен доверия. По мнению многих исследователей, доверие проявляется во взаимоотношениях и взаимодействиях между людьми. Е.П. Ильин описывает доверие следующим образом: «Доверие, с одной стороны, является результатом взаимодействия, с другой – оно само выступает неизменным фактором социального взаимодействия, в процессе которого оно получает постоянное развитие и влияет на все прочие стороны этого взаимодействия» [4, с. 13]. Процесс взаимодействия и его результат, как показывает Е.П. Ильин, зависят от «наличия или отсутствия доверия» [4, с. 16].

В исследованиях Т.П. Скрипкиной доверие представлено как самостоятельное психологическое явление, при этом оно осмысливается как фундаментальное условие взаимодействия человека с миром, с другими [12]. «При взаимодействии с другим человеком, этого другого можно рассматривать как ту часть мира, с которой взаимодействует человек в данных конкретных обстоятельствах. Поэтому взаимодействие с другим есть частный случай взаимодействия с миром» [11, с. 157]. Е.П. Ильин приводит высказывания В.П. Зинченко о том, что «необходимо понимать, чему следует доверять, а чему нет» [4, с. 16]. «Как и раньше, так и сейчас в современном мире

доверие во взаимодействиях становится механизмом в снижении сложностей» [4, с. 34].

Научная проблема исследования заключается в выявлении особенностей взаимодействия обучающихся в образовательном пространстве и возможностей его изменения в образовательной организации.

В последние годы изменилась среда образовательных организаций и их окружения. Значительно усилился процесс миграции, приводящий к большому количеству детей-мигрантов в образовательных организациях. Происходит процесс иммиграции и внутренней миграции коренных жителей. По данным Росстата, самый высокий приток мигрантов в 2016 г. отмечен в Московской области, что сказалось на составе обучающихся в образовательных организациях.

Кроме того, следует отметить, что произошла социокультурная трансформация условий развития человека. Помимо «мира реального» появился и «мир виртуальный» (интернет-мир) [14]. Д.И. Фельдштейн говорит о том, что «в информационную эпоху современный ребенок стал не хуже или лучше своего сверстника тридцатилетней давности, а он просто стал другим» [16, с. 15].

Продолжая мысль Д.И. Фельдштейна, можно говорить о том, что происходят довольно значительные изменения в поведении современных подростков. Подростки чаще всего подражают более колоритному, интересному или «удачливому» сверстнику. Они копируют его формы поведения, которые по общечеловеческим понятиям нежелательны, не одобряемы (курение, употребление спиртных напитков, жаргон, одежда и т. п.). Группа сверстников для

подростка является микросоциальной средой, без которой он не может существовать. В группе равных по социальному статусу подростки находят эмоциональный контакт и понимание, удовлетворяют жажду интересующей информации. В группе сверстников подростку представляется возможным утверждаться в своих личностных качествах, в эффективности своей деятельности, сравнивать себя с себе подобными. Группа во многом диктует подростку формы поведения и формирует определённые позиции и отношение к себе и окружающим.

Престижность группы ставится подростком выше авторитета родителей и учителей, поэтому все мероприятия в образовательной организации могут быть действенными только при учёте общения подростков в малых группах. В группах возникают своеобразные социально-психологические феномены: психическая индукция, конформизм, внушаемость, мнение, слухи, подражание и т. д.

Анализ исследований показал, что в школьном возрасте устанавливаются не только близкие, дружеские отношения, но и отношения «дальние», основанные на выполнении учебной деятельности и т. п. В таких условиях становится наиболее актуальным изучение особенностей взаимодействия обучающихся в школьных коллективах.

Цель: изучить особенности взаимодействия обучающихся в школьных коллективах.

Предположением послужил факт, что в коллективах с низким уровнем благополучия во взаимоотношениях взаимодействие характеризуется недоверием к миру или к другим людям, а также к себе.

В эмпирическом исследовании приняли участие десятиклассники одной из школ Московской области в возрасте 15–16 лет. В данной образовательной организации большое количество детей мигрантов, приезжих и гастарбайтеров.

Задачей исследования было выявление особенностей взаимодействия обучающихся десятого класса в образовательной организации.

Методики исследования: методика диагностики межличностных отношений (ДМО; тест Т. Лири адаптирован и модифицирован Л. Собчик); методика исследования социально-психологического климата и взаимодействия в коллективе (экспресс-методика О.С. Михалюк и А.И. Шалыто); социометрия Дж. Морено (методика Д.Л. Морено); цветовой тест отношений А.М. Эткинда (ЦТО); опросник уровня доверия (Т.П. Скрипкина); методика изучения доверия / недоверия личности к миру, другим людям, себе (А.Б. Купрейченко); методика изучения доверия к себе (Н.Б. Астанина).

По результатам исследования выявлено, что социально-психологический климат и взаимодействие в коллективе положительные. Ярко выражены эмо-

циональный компонент положительного взаимодействия (выбор сделан на уровне «нравится – не нравится») и поведенческий компонент («желание – нежелание учиться в данном коллективе», «желание – нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга»). Наименьшее значение получено по критерию «когнитивный компонент». Существенным признаком когнитивного компонента является «знание – незнание особенностей членов коллектива». Стоит отметить, что коллектив 10 класса был сформирован из двух девятых классов, т. е. являлся сборным – этим мы можем объяснить низкие значения знаний особенностей членов коллектива.

Мы предложили обучающимся для характеристики взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности использовать восемь цветов (ЦТО А.М. Эткинда): 1 (синий) – доброжелательное; 2 (зелёный) – деловое; 3 (красный) – отзывчивое; 4 (жёлтый) – открытое; 5 (фиолетовый) – неискреннее; 6 (коричневый) – уступчивое; 7 (чёрный) – непривлекательное; 0 (серый) – пассивное. Результаты изучения по методике А.М. Эткинда представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Перенос значения цветов на характеристики взаимодействия
в учебной и внеучебной деятельности**

Характеристики взаимодействия	Цвет							
	1	2	3	4	5	6	7	0
Взаимодействие с учителями	5%	35%	0%	25%	25%	10%	0%	0%
Взаимодействие с одноклассниками	10%	35%	10%	20%	15%	0%	0%	10%
Взаимодействие на перемене	0%	25%	20%	25%	10%	5%	5%	10%
Взаимодействие на уроке	5%	30%	10%	10%	15%	10%	5%	15%
Взаимодействие с другом	15%	35%	5%	25%	15%	0%	5%	0%

Оказалось, что «взаимодействие с учителями» 35% учащихся оценивают как «деловое» (выбрали зелёный цвет). 25% обучающихся оценили «взаимодействие с учителями» как «открытое» (жёлтый цвет), а 25% – как «неискреннее». Оценивают «взаимодействие с учителями» как «уступчивое» 10% учащихся, 5% – как «доброжелательное». Рассмотрим, как учащиеся оценивают «взаимодействие с одноклассниками»: «деловое» (зелёный цвет) – 35%; «открытое» – 20%; «неискреннее» – 15%; «отзывчивое» – 10%; «пассивное» – 10%. Следующим критерием оценки особенностей взаимодействия старшеклассников является «взаимодействие на перемене»: «деловое» (зелёный) – 25%; «открытое» (жёлтый) – 25%; «отзывчивое» – 20%; «неискреннее» – 10%; «пассивное» – 10%; «уступчивое» – 5%; «непривлекательное» – 5%. Одним из важных критериев оценки взаимодействия в учебной деятельности является «взаимодействие на уроке». «Взаимодействие на уроке» как «деловое» (зелёный) оценивают 30% учащихся, как «пассивное» – 15%, 10% учащихся считают, что взаимодействие на уроке строится

на основе «отзывчивости», другие 10% учащихся считают «взаимодействие на уроке» «открытым». «Неискренним» взаимодействие оценивают 10% обучающихся, «уступчивым» – 10%; «доброжелательным» – 5%; «непривлекательным» – 5%. Следующим критерием для изучения особенностей взаимодействия выбрано «взаимодействие с другом». «Деловое» (зелёный) – 35%; «открытое» – 25%; «доброжелательное» – 15%; «неискреннее» – 15%; «отзывчивое» – 5%; «непривлекательное» – 5%.

Таким образом, взаимодействие с учителями, друзьями, на перемене друг с другом, на уроке оценивается в большей степени как деловое и способствует положительному настрою.

Для определения отношения учащихся к значимым для них понятиям были также использованы восемь цветов (ЦТО А.М. Эткинды): 1 (синий) – доброжелательное; 2 (зелёный) – деловое; 3 (красный) – отзывчивое; 4 (жёлтый) – открытое; 5 (фиолетовый) – неискреннее; 6 (коричневый) – уступчивое; 7 (чёрный) – непривлекательное; 0 (серый) – пассивное. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Перенос значения цветов на ассоциируемые стимулы

Ассоциируемые стимулы	Цвет							
	1	2	3	4	5	6	7	0
Мой класс	5%	15%	25%	10%	30%	10%	0%	5%
Уроки	15%	15%	25%	15%	0%	5%	0%	25%
Дружба	20%	40%	0%	25%	10%	0%	0%	5%

55% учащихся ассоциируют отношение к классу как «доброжелательное», «деловое», «отзывчивое», «открытое». А 45% считают, что отно-

шения в классе «неискренние», «уступчивые», «пассивные».

Отношение к урокам: доброжелательное – 15%; деловое – 15%; отзыв-

чивое – 25%; открытое – 15%, а 30% оценивают отношение к урокам как уступчивое и пассивное.

Цветовые ассоциации по понятию «дружба»: синий – 20% (доброжелательное); зеленый – 40% (деловое); желтый – 25% (открытое); фиолетовый – 10% (неискреннее); серый – 5% (пассивное).

Проведя социометрическое исследование, мы выявили, что наиболее благоприятные отношения в классе складываются в учебной деятельности. Отношения в классе, включающие в себя эмоциональную сторону, имеют низкий уровень. Социометрический метод изучения взаимоотношений в малых группах как самостоятельный способ научного исследования измеряет не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы (коллектива), их межличностные взаимодействия.

Для исследования уровня доверия в коллективе школьников нами были использованы следующие методики: методика А.Б. Купрейченко, опросник уровня доверия Т.П. Скрипкиной, методика изучения доверия к себе Н.Б. Астаниной.

Выявлено выраженное доверительное отношение обучающихся к себе – 23,7 балла. Знак «минус» в измерении уровня доверия по показателям «отношение к миру» и «отношение к другим» (методика А.Б. Купрейченко) фиксирует, что у подростков оно значительно ниже.

Результаты использования опросника изучения уровня доверия (Т.П. Скрипкиной) показали, что 100% учащихся выбрали варианты ответов с «доверием себе» («полностью доверяю», «скорее доверяю», «доверяю

частично») в трудовой деятельности, в интеллектуальной деятельности, в умении строить взаимоотношения с одноклассниками, в умении строить взаимоотношения в семье, в умении интересно провести досуг. Десятиклассники (95%) выбрали варианты ответов с «доверием себе» по следующим показателям: в умении строить взаимоотношения с друзьями; в умении строить взаимоотношения с родителями; в умении интересно провести досуг. Высок также уровень оценки по этому показателю (90%) у обучающихся при решении бытовых проблем, в котором они «доверяют себе». И также у 80% десятиклассников, которые «доверяют себе» в умении строить отношения с младшими по возрасту. При этом данные, полученные по методике изучения доверия к себе (Н.Б. Астаниной), показали иные результаты: у 95% учащихся выявлен средний уровень доверия к себе, у 5% – низкий уровень доверия. Не выявлены учащиеся с высоким уровнем доверия к себе.

Мы предложили учащимся оценить свои межличностные отношения (по ДМО Л. Собчик (адаптированный тест Т. Лири)). С помощью данного метода мы выявили общий стиль взаимодействия для большинства учащихся классного коллектива: I октант – властно-лидирующий тип межличностного поведения; II октант – независимо-доминирующий; III октант – прямолинейно-агрессивный; IV октант – недоверчиво-скептический; V октант – покорно-застенчивый; VI октант – зависимо-послушный; VII октант – сотрудничающие-конвенциональный; VIII октант – ответственно-великодушный вариант межличностного поведения. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Самооценка межличностных отношений

Степень выраженности отношения	Межличностные отношения							
	Доминирование				Подчинение			Альтруизм
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Низкая	25%	50%	40%	55%	50%	50%	30%	30%
Умеренная	40%	35%	55%	45%	30%	35%	50%	25%
Высокая	35%	15%	5%	5%	20%	15%	20%	40%
Экстремальная	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5%

Получились следующие результаты: у 65% учащихся выявлены умеренные показатели, что говорит об уверенности в себе и умении быть хорошими организаторами, наставниками, 35% учащихся проявили нетерпимость к критике. В выявлении стиля межличностных отношений результаты следующие: 85% – уверенный, независимый стиль; 15% самодовольный, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими.

В достижении цели 95% старшеклассников искренни, непосредственны, прямолинейны, настойчивы, лишь у 5% отмечается чрезмерное упорство, недружелюбие, несдержанность и вспыльчивость. Выявлено, что у 95% отмечается реалистичность суждений и поступков, а 5% обидчивы, 80% скромны, склонны брать на себя чужие обязанности, у 20% повышенное чувство вины. Потребность в помощи, доверии со стороны окружающих, в их признании выявлена у 85%, 15% показали зависимость от мнения окружающих. Выявлено, что 80% учащихся стремятся к тесному сотрудничеству в референтной группе, у 20% отмечается компромиссный стиль поведения. У 55% учащихся проявляется выраженная готовность помогать окружа-

ющим, у них развито чувство ответственности, а 40% мягкосердечны, из них 5% гиперответственны.

По результатам исследования межличностных отношений не зафиксированы учащиеся с проявлением экстремального поведения и уровнем патологии по всем восьми октантам.

Выводы

В результате проведенного исследования выявлено, что во вновь сложившемся классном коллективе сформировались благоприятные отношения между обучающимися, которые основаны на деловых связях.

Выявлено, что социально-психологический климат и взаимодействие в коллективе положительные. Ярко выражены эмоциональный компонент положительного взаимодействия (выбор сделан на уровне «нравится – не нравится») и поведенческий компонент («желание – нежелание учиться в данном коллективе», «желание – нежелание общаться с членами коллектива в сфере досуга»). Наименьшие значения благоприятных отношений и взаимодействия получены по критерию «когнитивный компонент». Существенным признаком когнитивного

компонента является «знание – незнание особенностей членов коллектива». Учащиеся больше доверяют себе, так как они не знают особенностей членов коллектива.

Доказано, что во взаимодействии обучающихся десятиклассников сформированного класса наблюдается утрата доверия в «отношении к другим людям» и в «отношении к миру».

Изучение особенностей взаимодействия в классных коллективах представляется важным в поликультурном образовательном пространстве и в условиях трансформации окружающей среды развития человека, данные исследования будут способствовать эффективности социального взаимодействия.

Статья поступила в редакцию 02.03.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Общение и оптимизация совместной деятельности / Г.М. Андреева и др.; под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М., 1987. 302 с.
2. Байборонова Л.В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся. Ярославль, 2007. 336 с.
3. Врублевская О.А. Социальное партнерство как форма социального взаимодействия: дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2012. 158 с.
4. Ильин Е.П. Психология доверия. СПб., 2013. 288 с.
5. Карепова С.Г. Социальное взаимодействие: исторический и современный аспект социологического знания: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2011. 22 с.
6. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. Минск, 2003. 312 с.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М., 2008. 564 с.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979. 47 с.
9. Почепцов Г.Г. Стратегические коммуникации. Киев, 2008. 216 с.
10. Свенцицкий А.Л. Социальная психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2015. 408 с.
11. Скрипкина Т.П. Доверие как социально-психологическое явление: дис. ... док. психол. наук. Ростов-н/Д., 1998. 392 с.
12. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000. 264 с.
13. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск, 1997. 800 с.
14. Солдатова Г.У. Мы в новой реальности? [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2016. № 25. URL: <http://detionline.com/assets/files/journal/25/kolonka.pdf> (дата обращения: 20.04.2017).
15. Старцев М.В. Категория «взаимодействие» в философской, социологической, психологической и педагогической литературе // Гаудеамус. 2007. Т. 1. № 11. С. 49–61.
16. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34549.shtml (дата обращения: 20.04.2017).

REFERENCES

1. Andreeva G.M. et al. *Obshchenie i optimizatsiya sovmestnoi deyatel'nosti* [Communication and optimization of joint activities]. Moscow, 1987. 302 p.

2. Baiborodova L.V. *Vzaimodeistvie v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsya* [Interaction in mixed-age groups of students]. Yaroslavl, 2007. 336 p.
3. Vrublevskaya O.A. *Sotsial'noe partnerstvo kak forma sotsial'nogo vzaimodeistviya: dis. ... kand. filos. nauk* [Social partnership as a form of social interaction: PhD thesis in Philosophical sciences]. Krasnoyarsk, 2012. 158 p.
4. Il'in E.P. *Psikhologiya doveriya* [Psychology of trust]. Saint Petersburg, 2013. 288 p.
5. Karepova S.G. *Sotsial'noe vzaimodeistvie: istoricheskii i sovremennyyi aspekt sotsiologicheskogo znaniya: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Social interaction: historical and contemporary aspect of sociological knowledge: abstract of PhD thesis in Sociological sciences]. Moscow, 2011. 22 p.
6. Kolominsky Ya.L. *Sotsial'naya psikhologiya shkol'nogo klassa* [Social psychology of the classroom]. Minsk, 2003. 312 p.
7. Kupreichenko A.B. *Psikhologiya doveriya i nedoveriya* [Psychology of trust and distrust]. Moscow, 2008. 564 p.
8. Leont'ev A.A. *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow, 1979. 47 p.
9. Pocheptsov G.G. *Strategicheskie kommunikatsii* [Strategic communications]. Kiev, 2008. 216 p.
10. Svetsitsky A.L. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, 2015. 408 p.
11. Skripkina T.P. *Doverie kak sotsial'no-psikhologicheskoe yavlenie: dis. ... dok. psikhol. nauk* [Trust as socio-psychological phenomenon: D. thesis in Psychological sciences]. Rostov-on-don, 1998. 392 p.
12. Skripkina T.P. *Psikhologiya doveriya* [Psychology of trust]. Moscow, 2000. 264 p.
13. Golovin S.Yu., comp. *Slovar' prakticheskogo psikhologa* [Dictionary of a practical psychologist]. Minsk, 1997. 800 p.
14. Soldatova G.U. [Are we in a new reality?]. In: *Deti v informatsionnom obshchestve* [Children in the information society], 2016, no. 25. Available at: <http://detionline.com/assets/files/journal/25/kolonka.pdf> (accessed: 20.04.2017).
15. Startsev M.V. [The category "interaction" in the philosophical, sociological, psychological and pedagogical literature]. In: *Gaudeamus*, 2007, vol. 1, no. 11, pp. 49–61.
16. Fel'dshtein D.I. [Psychological-pedagogical problems of building a new school in the conditions of significant changes of the child and the situation of his development]. In: *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2010, no. 2. Available at: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2010/n2/34549.shtml (accessed: 20.04.2017).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Байбородова Эльвира Юрьевна – аспирант кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: baiborodova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Elvira Yu. Bayborodova – post-graduate student of the Department of social psychology, Moscow Region State University
e-mail: baiborodova@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Байбородова Э.Ю. Психологические особенности взаимодействия обучающихся в школьных коллективах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 18–28.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-18-28

FOR CITATION

Bayborodova E. Psychological features of interaction between students in school collectives. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 18–28.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-18-28

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-29-39

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПОДХОДОВ К ПОНИМАНИЮ ФЕНОМЕНА

Дробышева Т.В.*Институт психологии Российской академии наук**129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена проблеме поиска различий в понимании содержания первичной и вторичной экономической социализации. Целью работы стало выявление основных отечественных подходов к трактовке феномена «экономическая социализация личности». Актуальность проведённой работы обусловлена назревшей ситуацией в области исследований экономической социализации. Она связана с потребностью в обосновании выделения и описания новых форм экономической социализации. В результате проведённого анализа дефиниций выделены критерии первичности и вторичности исследуемого феномена, описаны критерии перехода от первичной к вторичной экономической социализации.

Ключевые слова: экономическая психология, экономическая социализация личности, первичная и вторичная социализация, формы социализации, субъект экономических отношений.

ECONOMIC SOCIALIZATION OF THE PERSON: ANALYSIS OF APPROACHES TO UNDERSTANDING THE PHENOMENON

T. Drobysheva*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences**13, Yaroslavskaya ul., Moscow, 129366, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the problem of searching for differences in understanding the content of the primary and secondary economic socialization. Identifying the main approaches to the phenomenon of “economic socialization” of the person was the purpose of the work. The urgency of this work is due to the vital situation in the field of economic socialization research. It is associated with the need to justify the segregation and characterization of new forms of economic socialization. The criteria for primary and secondary economic socialization, as well as the criteria for the transition from primary to secondary economic socialization were described in author’s definitions.

Key words: economic psychology, the economic socialization of the person, primary and secondary socialization, forms of socialization, the subject of economic relations.

Интерес отечественных специалистов к изучению феномена «экономическая социализация» (ЭС) сформировался в последние годы перестройки и последующий период 90-х гг. XX в. (А.В. Бояринцева, С.Ю. Буренина, Л.Н. Галкина, Е.В. Козлова, Е.В. Щедрина и др.). В понимании содержания и структуры феномена российские исследователи долгое время опирались на работы западных коллег (А.Э. Берти, А. Бомби, К.Е. Варнерид, Дж. Дикинсон, П. Лунт, Б.Дж. Стаси, А. Фернем, К. Ролан-Леви, Ст. Ли, П. Уэбл и мн. др.). Проведённый несколько лет назад автором статьи анализ отечественных исследований в области ЭС показал, что взгляды разных авторов объединились в понимании феномена как частного случая (вида) социализации [3]. Содержательные же различия в трактовках были связаны с тем, какой аспект изучаемого явления выступал в качестве ключевого: более узкий: усвоение (присвоение) элементов экономической культуры (знания, нормы, ценности, образцы поведения, роли, традиции) – или более широкий: становление экономического мышления, экономического сознания, экономической культуры и поведения. В любом случае, все отечественные работы того периода, впрочем, так же как и исследования в зарубежной экономической психологии, проводились на детях, подростках и учащейся молодёжи, что позволило исследователям поставить вопрос о выделении нового научного направления – «экономическая психология развития» [2]. Исследования же феноменов в области ЭС, выполненные на взрослых, традиционно относятся к другим разделам экономической психологии. Напри-

мер, психологии денег, психологии бедности и богатства, психологии занятости и безработицы и т. п. Однако за прошедшие годы в отечественной науке накоплен фактологический материал, сформировались новые линии исследований, авторские концепции, требующие иного уровня анализа понятийного аппарата ЭС. Таким образом, *целью* данной работы стало выявление основных отечественных подходов к пониманию феномена экономической социализации личности. *Актуальность* проведённой работы во многом обусловлена сложившейся ситуацией в области ЭС, связанной с потребностью в обосновании выделения и описания новых форм ЭС¹, к примеру, первичной и вторичной ЭС, экономической ресоциализации [2]. *Научная проблема*, на решение которой было направлено данное исследование, определяется существованием различий в трактовках изучаемого феномена, указывающего на специфику первичной и вторичной ЭС.

Анализ основных отечественных подходов к понятию «социализация личности»

Поскольку ЭС рассматривается нами как вид социализации, на первом этапе анализа следует выявить основные подходы в понимании родового по отношению к ЭС феномена, т. е. социализации.

Обратимся к истории вопроса. В конце 60-х – начале 70-х гг. XX в. в отечественной социологии выделились

¹ В настоящее время в публикациях по экономической социализации наиболее распространена классификация её форм, построенная на представлениях К.К. Платонова о путях социализации – стихийном, целенаправленном и самоформировании [14].

два подхода к исследованию социализации – социологический и психологический (личностный). По мнению Я.И. Гилинского, они демонстрировали разные взгляды: с позиции общества: «включение индивида в систему общественных отношений посредством наделения его общественными свойствами» [1, с. 44] – и с позиции личности: «усвоение индивидом опыта социальной жизни» [1, с. 44].

Впоследствии второй подход получил большее распространение, чем первый, и развился в социально-психологический. Так, анализируя существующие дефиниции или более ранние описания социализации, начиная с Ф.Г. Гидденса, О. Кона, Э. Дюркгейма, Ч.Х. Кули, Дж. Мида и др. и заканчивая более современными её исследователями (П. Штомпка, Я.И. Гилинский, И.С. Кон, Ю.А. Левада, М.Х. Титма, В.А. Ядов, В.И. Добренёв, Т.И. Заславская и др.), заметим, что понимание ими явления определялось содержанием процессов усвоения индивидом на протяжении всей его жизни социальных норм, ценностей, установок, ориентаций и других элементов культуры общества, процессов, «посредством которых отдельный человек становится полноценным членом социальной группы» [19, с. 411]. Такой подход к понятию социализации трактуется современными исследователями посредством описания процессов интернализации культуры. Взгляды на активность личности в процессе социализации в данном подходе имманентно присутствуют, но не являются ключевыми.

Другой взгляд на дифференциацию подходов в изучении социализации представлен А.В. Мудриком [13]. Он

различает их по критерию активности / пассивности позиции человека в процессе социализации (субъект-объектный и субъект-субъектный подходы). По его мнению, сторонники субъект-субъектного подхода трактуют социализацию как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры во взаимодействии с окружающим его социальным миром, причём на всех возрастных этапах и в разных условиях его жизни (П. Бергер, Т. Лукман и др.). Такое понимание феномена согласуется с современными социально-психологическими взглядами на социализацию как двусторонний процесс, который включает усвоение индивидом социального опыта и последующее активное воспроизводство системы социальных связей за счёт активной деятельности, в процессе общения, познания (Г.М. Андреева, К.А. Абульханова, Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская, О.А. Тихомандрицкая, Т.Д. Марцинковская, Е.В. Шорохова и др.). В данном случае следует подчеркнуть, что именно активность индивида, направленная на преобразование ранее присвоенного социального опыта в собственные установки, отношения, ценностные ориентации и т. п., их последующее воспроизводство в социальном поведении, и определяет развитие личности в процессе социализации. Интересно, что среди сторонников данного подхода присутствуют последователи как социо-гуманитарного, так и естественно-научного подходов в социальной психологии.

Критерием дифференциации в третьем варианте классификации подходов можно было бы принять парадигмальное различие во взглядах исследователей социализации. Причём

одни сторонники социо-гуманитарного подхода считают, что для современного анализа процессов социализации наиболее адекватным является конструкционистский подход, так как он позволяет перейти от представлений о социализации как процессе «вхождения» личности в стабильный, определённый, жёстко структурированный социум к пониманию социализации как процесса конструирования своего социального пространства, построения связей с множеством других социальных пространств [4]. Другие же последователи данного подхода предлагают найти общие точки соприкосновения социо-гуманитарного и естественно-научного подходов в изучении детерминации становления и развития психики и поведения человека в социуме [11].

Ракурс исследования субъект-субъектных отношений личности и общества также представлен в концепции Б.Ф. Ломова [10], чьи научные взгляды основываются на естественно-научном подходе. Здесь социализация анализируется во взаимосвязи с индивидуализацией как с другой стороной того же процесса: «благодаря социализации личность включается в систему общественных отношений; <...> ее связи с людьми и разными сферами жизни общества расширяются и углубляются; и только благодаря этому она овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием <...> с другой стороны, приобщаясь к различным сферам жизни общества, личность вместе с тем приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность» [10, с. 307, 308]. В трактовке Б.Ф. Ломова показателем (или признаком) ин-

дивидуализации является уникальный образ жизни личности и её собственный, внутренний мир. В таком контексте справедливым является суждение И.С. Кона, что «индивидуальность – не предпосылка социализации, а ее результат» [8, с. 94].

Заметим, что приведённые выше суждения представляют для нас интерес с точки зрения анализа специфики первичной и вторичной ЭС [2], так как достижение экономической самостоятельности, независимости может быть рассмотрено как объективный критерий перехода от первичной к вторичной ЭС или как критерий готовности к такому переходу.

Сравнительный анализ понятия «экономическая социализация» в работах отечественных исследователей

Термин «экономическая социализация» в тезаурусе экономической психологии и близкой к ней поведенческой экономике появился не так давно. В то время как собственно явление экономической социализации личности исторически возникло вместе с разделением труда и нарастающей в процессе филогенеза экономической стратификацией общества. Так, описывая исторические формы социализации индивида с позиции социологического подхода, Л.И. Спиридонов [15] рассматривал в качестве ключевого признака отношение к средствам производства, а в качестве механизма социализации наделение индивида общественными (социальными – *Т.Д.*) свойствами. По его мнению, в первобытном обществе социальные свойства индивида появляются с фактом рождения, так как производственные и кровные отно-

шения совпадают. В эпоху рабовладения механизм социализации включает человека в общество только частично, так как орудия труда не являются собственностью всех членов общества. Придание институту частной собственности политической формы обусловило, по мнению автора, специфику феодальной социализации. В буржуазном обществе собственность на средства производства определяет место человека в системе социальных отношений. В социалистическом обществе государственная собственность на средства производства уравнивает права всех членов общества, следовательно, каждый индивид получает равные возможности в плане наделения его общественными свойствами [15]. Приведённый выше пример наглядно иллюстрирует тот факт, что явление экономической социализации латентно присутствовало с момента зарождения общества и изменялось в контексте развития взаимоотношений человека и общества.

Тем не менее в отличие от множественности подходов к трактовке социализации понимание ЭС личности в психологических подходах не столь многообразно, хотя единое определение также отсутствует. Опуская междисциплинарные различия, так как в экономике, социологии, педагогике и психологии взгляды на понимание ЭС различаются, остановимся лишь на том спектре её определений, который базируется в области социальной и экономической психологии, а также в близких к ним областях знания.

Наиболее распространённые взгляды на ЭС в трактовках зарубежных исследователей (К.Е. Варнерид, А. Фернэм, П. Лунт, П. Уэбли, Ст. Ли,

К. Ролан-Леви и др.) основываются на том, как понимается индивидом мир экономики, как происходят усвоение им экономических знаний, элементов экономической культуры (в первую очередь ценностей и норм), соответствующего опыта, приобретение навыков экономического поведения и т. п. или как он конструирует экономическую картину мира и как впоследствии проявляет усвоенное в своём экономическом поведении (сберегательном, инвестиционном, потребительском, обменном и т. д.), активно включаясь в систему экономических отношений общества. В зависимости от теоретического подхода (структурно-генетический, социально-конструкционистский и т. п.) в качестве показателей успешной ЭС авторами рассматриваются: сформированность базовых элементов экономического сознания, или способность принимать решения в конкретных ситуациях, связанных с потреблением, сбережением, обменом; степень осведомлённости, или понимания (к примеру, в рамках модели психического) тех экономических явлений или объектов, с которыми индивид сталкивается в своей жизни и т. п. Такой подход основывается на исследованиях экономического сознания и поведения детей, подростков, учащейся молодёжи, которые и составляют содержание соответствующего раздела зарубежной экономической психологии. Таким образом, можно утверждать, что в данном случае речь идёт о первичной ЭС личности.

Аналогичные взгляды на ЭС разделяют и те отечественные авторы, которые в определении феномена также акцентируют внимание на первичной социализации: процесс усвоения и вос-

производства индивидом экономической культуры, системы экономических связей и отношений в обществе, *становления и развития* экономического сознания и экономического поведения личности [6]; процесс и результат вхождения в систему экономических отношений, *формирование экономического сознания* путём усвоения экономических норм, ценностей и установок, реализующихся на основе смены детерминант и характеризующихся нелинейностью динамики [12]. Экономическая социализация рассматривается и как процесс *становления* экономического мышления, экономического сознания, экономической культуры и поведения [7]. Близкие по содержанию трактовки феномена встречаются и в публикациях других авторов (И.В. Ермаковой, З.Г. Хановой, О.С. Посыпановой, Н.В. Азарёнок и др.).

Таким образом, для приведённых определений *первичной* ЭС характерно: во-первых, указание на приобретение (или усвоение) знаний об экономике, навыков, моделей поведения и установок относительно мира экономики, её понимание как процесса освоения (усвоения) экономических ролей, норм и ценностей как элементов экономической культуры; во-вторых, рассмотрение ЭС как процесса *формирования* (т. е. целенаправленного воздействия) либо *становления и развития* экономического сознания, мышления, экономического поведения. Данные дефиниции можно было бы отнести к универсальным, т. е. без уточнения – первичная или вторичная. Однако акцент на процессах формирования или становления всё же указывает на первичный характер ЭС в данных определениях.

В последние годы в отечественной экономической психологии появились дефиниции ЭС, прямо или косвенно указывающие либо на её понимание как *вторичной*, либо на *разделение функций первичной* (усвоение, присвоение) и *вторичной* (воспроизводство) ЭС. К примеру, ЭС определяется «как специфическая часть общего двустороннего социализационного процесса, включающая в себя, с одной стороны, усвоение человеком социально-экономического опыта благодаря вхождению в систему экономических связей и отношений, а с другой – воспроизводство им системы этих связей и отношений за счёт активной деятельности (экономической активности, профессионально-трудовой деятельности)» [5, с. 6]. Поскольку в этом определении усвоение социально-экономического опыта не ограничено (сплошное или частичное), а его воспроизводство рассматривается в контексте экономической активности (форма участия человека в общественном производстве – *Т.Д.*), профессионально-трудовой деятельности, можно сказать, что данная дефиниция ЭС включает две её стадии – первичную и вторичную. Ещё одно, близкое к предыдущему по смыслу, но более неопределённое в содержательном плане понятие ЭС трактуется как присвоение личностью социального опыта, его преобразование и воспроизводство в экономической деятельности, вхождение в экономическую среду (А.П. Вяткин и др.). Другим примером данного подхода является определение, содержание которого, с одной стороны, так же как и в ранее приведённых, указывает на первичность ЭС: «процесс усвоения и воспроизводства индивидом системы

экономических связей и отношений в обществе, становления и развития форм экономического сознания и поведения личности» [17, с. 30]. С другой стороны, конкретизируя его, автор уточняет, что под экономическим поведением он понимает «активность хозяйствующего субъекта, проявляющуюся в сфере производства, воспроизводства, обмена и потребления благ» [17, с. 31, 32]. В таком случае можно предположить, что либо автор пытается в одном определении охватить все стадии ЭС, либо речь идёт о технике формулировки понятий в стиле «пэчворк» (когда дефиниция предназначена для одного ракурса исследования ЭС, а затем к ней «прикладываются» уточнения, предназначенные для другого аспекта ЭС).

Итак, с одной стороны, в приведённых выше дефинициях отсутствуют признаки того, что усвоенные или присвоенные экономическое знание, опыт и элементы экономической культуры могут быть реализованы в экономическом поведении детей, подростков, молодых людей, которые ещё не заняты в производстве товаров и услуг, но являются активными потребителями, участвуют в процессах сбережения и обмена и т. п., т. е. в определениях присутствует ограничение ЭС по критерию первичность / вторичность. С другой стороны, такой ракурс понимания исследователями феномена ЭС снимает традиционные для более ранних подходов возрастные границы и косвенно указывает на её вторичный характер.

Ещё один подход к трактовке ЭС связан с попыткой авторов поставить акцент на актуальной ситуации развития личности на стадии перехода от

первичной к вторичной ЭС. По мнению исследователей, она способствует приобретению молодыми людьми полезных для социальной адаптации знаний о реальной жизни, развитию соответствующих ценностей, овладению экономическим мышлением и нормативными навыками хозяйственной деятельности [9]. Содержательно близкое к этому, но более развёрнутое определение ЭС учащейся молодёжи в другой концепции включает: «процесс усвоения молодыми людьми социально-экономического опыта (знаний, умений, ценностей); формирование компетентной личности, способной не только к эффективной деятельности по специальности, конкурентоспособной на рынке труда, но и обладающей экономически значимыми качествами, мобильностью, с целью оптимального включения после окончания вуза в систему социально-экономических отношений, их успешной адаптации к изменяющимся в результате научно-технического прогресса производственно-экономическим условиям и интеграции в динамичную рыночную среду» [18, с. 15].

Два последних примера трактовки ЭС личности наглядно демонстрируют желание авторов зафиксировать в дефинициях показатели *психологической готовности личности к переходу от первичной к вторичной ЭС*. Конечно, в данных определениях также присутствуют ограничения, к примеру, по возрастному критерию или по времени реализации присвоенного ранее экономического опыта, знаний и т. п. в экономическом поведении, в экономической деятельности. Однако такой взгляд на ЭС позволяет исследователям обозначить границу пере-

хода от первичной к вторичной ЭС, выделить критерии и показатели этой готовности.

Возвращаясь к определению изучаемого феномена, следует сформулировать и свою позицию в понимании ЭС. В нашем подходе ЭС трактуется как процесс и результат включения индивида в систему экономических отношений общества, благодаря чему он становится субъектом экономических отношений, т. е. *присваивая* социально-экономический опыт (овладевая им), элементы экономической культуры (нормы, ценности, традиции и т. п.), а также преобразуя их в собственные установки, ценности, нормы экономического поведения, индивид становится субъектом экономических отношений данного общества. В процессе ЭС человек не только овладевает объективированным опытом, но и, взаимодействуя с окружающими людьми и социальными институтами, получает собственный социально-экономический опыт. Воспроизводство присвоенного проявляется в его активности. Причём речь идёт не только об экономической активности, но и активности в экономическом поведении.

Поскольку приведённое выше определение претендует на универсальный характер, можно заметить, что специфика первичной либо вторичной ЭС может быть раскрыта посредством выделения особенностей её содержания. В контексте первичной ЭС предполагается рассмотрение личности как субъекта не экономической деятельности, а экономического поведения, т. е. речь идёт о субъекте, характеризуемом проявлением активности, связанной с распоряжением ограниченными ресурсами, включённом в экономические отноше-

ния потребления, обмена, сбережения. Присвоение элементов экономического опыта и культуры на стадии первичной ЭС носит сплошной характер. Содержанием вторичной ЭС являются интернализация *нового* экономического знания, экономического опыта, элементов экономической культуры (ценностей, норм, традиций и т. п.), образцов экономического поведения и последующая адаптация личности к изменившимся социально-экономическим условиям в развитии общества либо к изменившимся экономическим условиям жизнедеятельности человека.

Заключение

Таким образом, говоря о подходах к пониманию ЭС, следует разграничить существующие дефиниции по критерию «стадия социализации». На стадии первичной социализации основной акцент в определении ставится на принятии (усвоении, присвоении и т. п.) социально-экономического опыта, экономических знаний, ценностей, норм, стратегий экономического поведения и т. п. и последующем их воспроизведении (реализации) в экономическом поведении детей, подростков, учащейся молодёжи.

Окончание стадии первичной ЭС характеризуется психологической готовностью к переходу на стадию вторичной ЭС. Важным критерием этой готовности ряд специалистов рассматривает высокий уровень социально-экономической компетентности личности. Она формируется в процессе высшего или среднего специального экономического образования или экономического воспитания, обучения основам экономических знаний в средних специальных образователь-

ных учреждениях (Р.М. Шайдулина, А.П. Вяткин, М.С. Черепанов и др.), в процессе опыта взаимодействия с другими людьми в сфере потребления, сбережения, инвестирования, обмена [16]. В данном случае значимым направлением исследований становится изучение механизмов присвоения экономических знаний, элементов экономического опыта и экономической культуры, их роли в процессе становления личности как субъекта экономической социализации и т. п.

Область исследований вторичной экономической социализации пока

остаётся малоизученной в связи с тем, что существует ряд нерешённых проблем, осложняющих организацию подобных исследований (например, выявление и описание предметного поля, размытость границ, гетерохронность процессов ЭС и т. п.; см. подробно [2]). Тем не менее проведённый анализ определений ЭС, сформулированных отечественными специалистами, показал, что данное направление работ начинает формироваться как самостоятельная область исследования ЭС.

БЛАГОДАРНОСТИ / ACKNOWLEDGMENTS

Работа выполнена в соответствии с Госзаданием ФАНО № 0159-2016-0008

Work is performed in accordance with the state assignment FANO No. 0159-2016-0008.

Статья поступила в редакцию 22.03.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Гишинский Я.И. Стадии социализации индивида // Человек и общество. Вып. IX. Л., 1971. С. 44–55.
2. Дробышева Т.В. Вторичная экономическая социализация: критерии дифференциации и проблемы исследования // Вестник университета Российской академии образования. 2017. № 4. С. 43–49.
3. Дробышева Т.В. Современное состояние и проблемы исследования экономической социализации в отечественной науке // Психология в экономике и управлении. 2011. № 1. С. 55–61.
4. Дубовская Е.М. Транзитивность общества как фактор социализации личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования: [сайт]. 2014. Т. 7. № 36. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.02.2018).
5. Дубовская Е.М., Кораблинов Р.А. Экономическая социализация в транзитивном обществе // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 5–21.
6. Евдокимова А.С. Социально-психологические факторы экономической социализации личности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 186 с.
7. Козлова Е.В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 150 с.
8. Кон И.С. Социология личности. М., 1967. 383 с.
9. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чердниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А. Жизненные траектории молодежи: 10 лет спустя. Социологическое исследование. М., 2010. 277 с.

10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
11. Марцинковская Т.Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме. М., 2015. 248 с.
12. Миронова Т.Ю. Социально-психологические особенности экономической социализации подростков и юношей. Курск, 2013. 215 с.
13. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2004. 304 с.
14. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986. 255 с.
15. Спиридонов Л.И. Социализация индивида как функция общества // Человек и общество. Вып. IX. Л., 1971. С. 3–43.
16. Филинкова Е.Б. Отношение старшеклассников к деньгам и способам их зарабатывания // Социальная психология и общество. 2010. № 1. С. 152–172.
17. Цветков С.А. Психологическая проблема экономической социализации и ресоциализации незанятого населения в России конца XX – начала XXI века. Владимир, 2011. 152 с.
18. Шайдулина Р.М. Педагогическое проектирование системы экономической социализации будущих инженеров на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2014. 26 с.
19. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М., 2005. 664 с.

REFERENCES

1. Gilinsky Ya.I. [The stage of socialization of the individual]. In: *Chelovek i obshchestvo. Vyp. IX* [Man and society. Iss. IX]. Leningrad, 1971, pp. 44–55.
2. Drobysheva T.V. [Secondary economic socialization: differentiation criteria and problems of the study]. In: *Vestnik universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Bulletin of the University of the Russian Academy of education], 2017, no. 4, pp. 43–49.
3. Drobysheva T.V. [Modern state and problems of studying economic socialization in domestic science]. In: *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii* [Psychology in economics and management], 2011, no. 1, pp. 55–61.
4. Dubovskaya E.M. [Transitivity of society as a factor of socialization]. In: *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2014, vol. 7, no. 36. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 01.02.2018).
5. Dubovskaya E.M., Korablinov R.A. [Economic socialization in the transitive society]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2013, no. 4, pp. 5–21.
6. Evdokimova A.S. *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory ekonomicheskoi sotsializatsii lichnosti: dis. ... kand. psikh. nauk* [Socio-psychological factors of economic socialization of the personality: PhD thesis in Psychological sciences]. Saint Petersburg, 2014. 186 p.
7. Kozlova E.V. *Psikhologicheskie osobennosti ekonomicheskoi sotsializatsii na raznykh etapakh detstva: dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological peculiarities of economic socialization at different stages of childhood: PhD thesis in Psychological sciences]. Moscow, 1998. 150 p.
8. Kon I.S. *Sotsiologiya lichnosti* [Sociology of personality]. Moscow, 1967. 383 p.
9. Konstantinovskiy D.L., Voznesenskaya E.D., Cherednichenko G.A., Khokhlushkina F.A. *Zhiznennyye traektorii molodezhi: 10 let spustya. Sotsiologicheskoe issledovanie* [Path of youth: 10 years later. A sociological study]. Moscow, 2010. 277 p.
10. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, 1984. 444 p.
11. Martsinkovskaya T.D. *Problema sotsializatsii v istoriko-geneticheskoi paradigme* [The issue of socialization in historical-genetic paradigm]. Moscow, 2015. 248 p.

12. Mironova T.Yu. *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti ekonomicheskoi sotsializatsii podrostkov i yunoshei* [Socio-psychological peculiarities of economic socialization of adolescents and youths]. Kursk, 2013. 215 p.
13. Mudrik A.V. *Sotsializatsiya cheloveka* [Socialization of the person]. Moscow, 2004. 304 p.
14. Platonov K.K. *Struktura i razvitie lichnosti* [Structure and development of personality]. Moscow, 1986. 255 p.
15. Spiridonov L.I. [Socialization of the individual as a function of society]. In: *Chelovek i obshchestvo. Vyp. IX* [Man and society. Iss. IX]. Leningrad, 1971, pp. 3–43.
16. Filinkova E.B. [The attitude of senior pupils to money and the way it is earned]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2010, no. 1, pp. 152–172.
17. Tsvetkov S.A. *Psikhologicheskaya problema ekonomicheskoi sotsializatsii i resotsializatsii nezanyatogo naseleniya v Rossii kontsa XX – nachala XXI veka* [Psychological problems of economic socialization and resocialization of the unemployed population in Russia in the late XX – early XXI century]. Vladimir, 2011. 152 p.
18. Shaidulina R.M. *Pedagogicheskoe proektirovanie sistemy ekonomicheskoi sotsializatsii budushchikh inzhenerov na etape vuzovskogo obucheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical design of the system of economic socialization of future engineers at the stage of university education: abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. Ufa, 2014. 26 p.
19. Shtompka P. *Sotsiologiya. Analiz sovremennogo obshchestva* [Sociology. Analysis of modern society]. Moscow, 2005. 664 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Дробышева Татьяна Валерьевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН;

e-mail: tdrobysheva@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana V. Drobysheva – PhD in psychological sciences, senior researcher of the laboratory of social and economic psychology, Institute of Psychology RAS, Moscow;

e-mail: tdrobysheva@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Дробышева Т.В. Экономическая социализация личности: анализ отечественных подходов к пониманию феномена // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 29–39.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-29-39

FOR CITATION

Drobysheva T. Economic socialization of the person: analysis of approaches to understanding the phenomenon. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 29–39.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-29-39

УДК 159.923.3+159.944.4:159.9.072.59

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-40-52

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ

Карапетян Л.В.¹, Глотова Г.А.²

¹ *Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19, Российская Федерация*

² *Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, Российская Федерация*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость поиска новых путей профилактики и коррекции профессионального выгорания. Одним из вариантов решения данной проблемы является исследование взаимосвязи между профессиональным выгоранием и эмоционально-личностным благополучием. Для изучения данных показателей используются авторская методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» и методика Маслач-Водошняковой. Выявлены различия в выраженности исследуемых параметров у респондентов, занимающихся различными видами деятельности. Определены значимые взаимосвязи между профессиональным выгоранием и эмоционально-личностным благополучием как на всей выборке испытуемых, так и в группах с разным типом эмоционально-личностного благополучия. Доказано, что с помощью суммарного показателя эмоционального благополучия возможно предсказать значения параметров «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация».

Ключевые слова: эмоционально-личностное благополучие, индекс эмоционально-личностного благополучия, профессиональное выгорание.

STUDYING THE INTERRELATIONSHIP OF EMOTIONAL-PERSONAL WELL-BEING WITH PROFESSIONAL BURNOUT

L. Karapetyan¹, G. Glotova²

¹ *Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin
19, Mira ul., Ekaterinburg, 620002 Russian Federation*

² *Lomonosov Moscow State University
1, Leninskie gory, Moscow, 119991 Russian Federation*

Abstract. The article substantiates the need to find new ways of burnout prevention and correction. One option for finding a solution to this problem is to study the relationship between professional burnout and emotional and personal well-being. To study these phenomena the author's "Self-assessment of personal well-being diagnostics" and Maslach-Vodopianova's

techniques are proposed. Differences in the investigated parameters intensity are given, respondents engaged in various activities being the objects of research. Significant correlations between professional burnout and emotional-personal well-being are identified both on the entire sample of subjects of research and in the groups with different types of well-being. It has been proven that by using the total emotional well-being it is possible to predict the values for the parameters of «Emotional exhaustion» and «Depersonalization».

Key words: emotional-personal well-being, emotional-personal well-being index, professional burnout.

Перемены в социальной, экономической и политической жизни страны необратимо ведут к изменениям и в трудовых, производственных отношениях: повышаются конкурентность, ролевая перегруженность и ролевая неопределённость, а вместе с этим возрастают и тревожность, ответственность, чувство неуверенности, нарастает нервно-психическое напряжение работников. Всё это может привести к негативным последствиям, в том числе и к формированию синдрома профессионального выгорания. Необходимость исследования профессионального выгорания (ПВ) обусловлена также высокой вероятностью его формирования у представителей широкого спектра профессий, преимущественно коммуникативной сферы, на разных этапах профессионального становления. Синдром профессионального выгорания, его последствия, способы профилактики и коррекции и другие аспекты выступают предметом многочисленных исследований, проводимых зарубежными (К. Маслач [19], А. Баккер, Е. Демерути и А. Санс-Вергель [17], Х. Фрейденберг [18], Г. Соннек [21], А. Пайнс, И. Аронсон [20], Дж. Адриенсенс, В. де Гухт и С. Маес [16] и др.) и отечественными психологами (В.Е. Орел [14], Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [4; 5],

Л.И. Анцыферовой [1], В.В. Бойко [2], Т.В. Копыловой [9], И.В. Костаковой [10], А.Б. Леоновой [11], С.Г. Никифоровым [13], Д.С. Люкшиной и др. [12], Л.В. Карапетян [6; 8], Е.Н. Бочкаревой [3], Н.С. Пряжниковым, Е.Г. Ожоговой [15] и др.). Исследователями выявлены такие факторы профессионального выгорания, как воздействие и требования профессиональной среды, личностные и физиологические особенности человека, проанализированы особенности профессионального выгорания у представителей разных профессий (Б. Бунк, С. Джексон, М. Лейтер, А. Пайнс, Б. Перлман, В. Шауфели, Е. Хартман и др.). Однако вопрос взаимосвязи профессионального выгорания и особенностей актуального состояния человека, такого как эмоционально-личностное благополучие (ЭЛБ), возможности опосредованной профилактики и коррекции ПВ в научной литературе освещён недостаточно.

В связи с вышесказанным целью нашей работы является выявление взаимосвязей между профессиональным выгоранием и эмоционально-личностным благополучием как ресурсом его профилактики и коррекции.

Предмет исследования: специфика взаимосвязей между ПВ и ЭЛБ в зависимости от профессионального статус-

са и типа эмоционально-личностного благополучия респондентов.

Задачи исследования:

1. Провести анализ теоретических концепций и экспериментальных данных по проблеме профессионального выгорания, представленных как в зарубежной, так и в отечественной литературе, касающихся его психологических коррелятов.

2. Провести исследование профессионального выгорания, выявить выраженность показателей ПВ в разных профессиональных группах.

3. Определить выраженность параметров ПВ в группах с разным типом эмоционально-личностного благополучия.

4. Изучить характер взаимосвязей ПВ и эмоционально-личностного благополучия в типологических группах.

5. Построить модели прогнозирования показателей ПВ на основе параметров методики самооценки эмоционально-личностного благополучия.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- доказано наличие взаимосвязей профессионального выгорания с факторами эмоционально-личностного благополучия;

- выявлена их специфика в различных типологических группах;

- обоснована возможность прогнозирования показателей методики ПВ на основе суммарного показателя эмоционального компонента методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (СЭЛБ);

- раскрыты особенности профессионального выгорания в группах с разными типами эмоционально-личностного благополучия.

Эмоционально-личностное благополучие – это актуальное целостное

экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним мирами, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Результатом снижения уровня такой гармонии является переживание состояния эмоционально-личностного неблагополучия [7, с. 102]. Конструкт «эмоционально-личностное благополучие» включает 9 факторов (счастье, везение, оптимизм, успех, компетентность, надёжность, пессимизм, несчастливость, зависть), выделенных эмпирическим путём [7, с. 103] и описанных на основе анализа литературы. Для исследования данного конструкта нами была создана методика изучения самооценки эмоционально-личностного благополучия, и эти факторы в ней преобразованы в соответствующие моно-шкалы. Респонденты заполняли бланк с девятью моно-шкалами (дескрипторами), расположенными в следующей последовательности: «счастливый», «успешный», «пессимист», «везучий», «компетентный», «несчастливый», «оптимист», «надёжный», «завистливый», – оценивая себя в настоящий момент по каждому из девяти дескрипторов по семибалльной шкале от 1 («совершенно точно нет») до 7 («совершенно точно да»). Отметим, что нами выбрана не форма вопросов или утверждений, а форма слов-дескрипторов, как в технике семантического дифференциала (СД). Далее вычислялись суммарные показатели: показатель эмоционального благополучия А («счастливый», «везучий», «оптимист»), показатель личностного благополучия В («успешный», «компетентный», «надёжный»), показатель неблагополучия С («пессимист», «несчастливый», «завист-

ливый») – и общий индекс эмоционально-личностного благополучия ($A + B - C$). Выборка исследования по методике СЭЛБ составила 2229 человек – испытуемых разного пола, возраста, образования, профессионального статуса, из них 381 человек прошёл исследование по методике ПВ Маслач-Водопьяновой [4], это были врачи ($n = 36$), менеджеры ($n = 64$), педагоги ($n = 221$), психологи ($n = 30$) и студенты ($n = 30$), 320 женщин и 61 мужчина, принадлежащие к разным возрастным

группам (104 чел. в возрасте до 25 лет, 108 чел. – 26–35 лет, 86 чел. – 36–45 лет, 53 чел. – 46–55 лет и 33 чел. – старше 55 лет), имеющие разные уровни образования (51 чел. со средним образованием, 42 – со средним профессиональным, 30 – с незаконченным высшим и 258 с высшим образованием).

Результаты по методикам СЭЛБ и «Профессиональное выгорание» у респондентов, занимающихся различными видами деятельности, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Выраженность индекса СЭЛБ и компонентов ПВ у представителей разных профессиональных групп

	Индекс СЭЛБ	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональные достижения
Врачи	28,00	17,75	8,78	33,33
Менеджеры	26,08	21,69	7,81	33,89
Педагоги	25,05	19,62	9,15	32,56
Психологи	21,93	18,37	10,67	35,03
Студенты	26,93	3,70	3,13	3,87

Отметим, что в методике Маслач-Водопьяновой о наличии профессионального выгорания свидетельствуют высокие баллы по шкалам «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и низкие баллы по шкале «Профессиональные достижения».

Из всей выборки ($n = 381$) врачи оценивают себя наиболее благополучными, у них в меньшей степени, чем у представителей других профессиональных групп, выражено эмоциональное истощение (что относится к среднему уровню), они имеют средний уровень деперсонализации и средний уровень оценки профессиональной успешности.

Чуть ниже значения индекса самооценки эмоционально-личностного благополучия у студентов. Надо отметить, что у этой группы самый низкий уровень эмоционального истощения и деперсонализации, но при этом студенты низко оценивают свои профессиональные достижения, что вполне предсказуемо, поскольку профессиональные навыки на этом этапе вхождения в деятельность ещё не сформировались.

Примерно в одном диапазоне находятся значения индекса самооценки эмоционально-личностного благополучия у менеджеров и педагогов, в то же время значения всех параметров

методики ПВ находятся в зоне среднего уровня.

Самый низкий индекс эмоционально-личностного благополучия у психологов. И если значения по показателю «Эмоциональное истощение» относятся к среднему уровню, то значения параметра «Деперсонализация» соответствуют высокому уровню сформированности, оценки по параметру «Профессиональные достижения» показывают, что психологи наиболее высоко, по сравнению с представителя-

ми других специальностей оценивают свою профессиональную успешность.

Необходимость углублённого изучения связи эмоционально-личностного благополучия с профессиональным выгоранием потребовала проведения корреляционного анализа. Анализ взаимосвязей моно-шкал методики СЭЛБ с показателями опросника ПВ показал, что из 27 возможных связей 24 являются значимыми, причём 15 из них при $p \leq 0,001$, 7 – при $p \leq 0,01$ и 3 – при $p \leq 0,05$ (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь (по Спирмену) моно-шкал методики СЭЛБ
с показателями методики ПВ (n=381)**

Моно-шкалы	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональные достижения
Счастливый	-0,226***	-0,186***	0,185***
Везучий	-0,212***	-0,167**	0,176***
Оптимист	-0,202***	-0,190***	0,212***
Успешный	-0,251***	-0,220***	0,260***
Компетентный	-0,115*	-0,158**	0,182***
Надёжный	-0,178***	-0,177***	0,152**
Пессимист	0,223***	0,160**	-0,122*
Несчастливый	0,150**	0,103	-0,095
Завистливый	0,157**	0,152**	-0,041

*** $p \leq 0,001$, $r=0,17$; ** $p \leq 0,01$, $r=0,14$; * $p \leq 0,05$, $r=0,11$.

Как можно видеть из табл. 2, в общей выборке ($n = 381$) шесть позитивных факторов методики СЭЛБ коррелировали с «эмоциональным истощением» значимо отрицательно, а три негативных фактора СЭЛБ коррелировали положительно. Шесть позитивных факторов методики СЭЛБ коррелировали с «деперсонализацией» значимо отрицательно, а из трёх негативных факторов СЭЛБ два

коррелировали с «деперсонализацией» значимо положительно, а фактор «несчастливый» показал тенденцию к положительной связи. Иными словами, чем выше баллы по негативным факторам СЭЛБ, тем выше показатели профессионального выгорания по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». Напротив, шесть позитивных факторов СЭЛБ с «профессиональными

достижениями» коррелировали положительно, а негативные факторы СЭЛБ либо коррелировали отрицательно значимо (фактор «пессимист») или в тенденции (фактор «несчастливый»), либо не обнаруживали значимой корреляции (фактор «завистливый»). Иными словами, чем выше баллы по позитивным факторам СЭЛБ, тем выше баллы по шкале «профессиональные достижения» и, соответственно, тем ниже показатели профессионального выгорания по данной шкале.

С помощью двухшагового кластерного анализа респонденты, выполнившие методику СЭЛБ ($n = 2229$), были разделены на 4 подгруппы с разным типом эмоционально-личностного благополучия. В четырёх выделенных подгруппах «В» (высокая СЭЛБ), «П» (повышенная СЭЛБ), «С» (сниженная СЭЛБ) и «Н» (низкая СЭЛБ) следующее количество респондентов выполнили методику ПВ: в подгруппе «В» – 85 человек, в подгруппе «П» – 180 человек, в подгруппе «С» – 64 человека, в подгруппе «Н» – 52 человека.

Результаты корреляционного анализа, проведённого по подгруппам,

показали, что в подгруппе «В» ($n = 85$) значимых корреляционных связей или выраженных тенденций к связям выявлено не было. Сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни) показал, что в данной группе ($n = 85$) средние значения по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» достоверно ниже средних по выборке ($n = 381$), а по шкале «профессиональные достижения» достоверно выше (табл. 3). Средние значения показателя «эмоциональное истощение» находятся ниже нормативных, а средние значения показателя «деперсонализация» близки к нижней границе нормы. Это позволяет охарактеризовать респондентов с высокой СЭЛБ как особо устойчивых к таким проявлениям профессионального выгорания, как эмоциональное истощение и деперсонализация. Для них не характерны сниженный эмоциональный фон и наличие деформаций в отношениях с другими субъектами трудовой деятельности.

Таблица 3

Выраженность показателей методики ПВ у респондентов с разным типом СЭЛБ

	Высокая СЭЛБ	Повышенная СЭЛБ	Сниженная СЭЛБ	Низкая СЭЛБ	Выборка в целом
	$n=85$	$n=180$	$n=64$	$n=52$	$n=381$
Эмоциональное истощение	15,78*	17,59	21,98	21,39	18,44
Деперсонализация	7,15	7,94	10,22	10,79	8,54
Профессиональные достижения	31,78	31,89	29,81	26,58	30,79

* жирным курсивом выделены средние значения в типологических группах, значимо отличающиеся от средних значений по выборке в целом (значимость различий оценивалась по критерию Манна-Уитни).

В подгруппе «П» ($n = 180$) получено 2 значимых корреляционных связи: отрицательная связь фактора «успешный» с «деперсонализацией» ($r = -0,209$; $p \leq 0,01$), положительная связь с «профессиональными достижениями» ($r = 0,168$; $p \leq 0,05$) – и тенденция к отрицательной связи с «эмоциональным истощением» ($r = -0,145$; $p > 0,05$). Получена также тенденция к отрицательной связи фактора «счастливый» с «эмоциональным истощением» ($r = -0,134$; $p > 0,05$). Данные, приведённые в табл. 3, свидетельствуют о том, что в данной группе средние значения по всем шкалам находятся на среднем уровне, и при этом достоверных различий со значениями как по выборке в целом ($n = 381$), так и с группой с высокой СЭЛБ не обнаружено. Однако средние значения по шкале «эмоциональное истощение» попадают в зону среднего уровня сформированности признака. Полученные данные говорят о том, что маркеры профессионального выгорания хотя и ситуативно, но проявляются в группе с повышенной СЭЛБ.

В подгруппе «С» ($n = 64$) получено 5 значимых связей: у фактора «счастливый» – отрицательные связи с «эмоциональным истощением» ($r = -0,353$; $p \leq 0,01$) и «деперсонализацией» ($r = -0,293$; $p \leq 0,05$); у фактора «успешный» – отрицательная связь с «эмоциональным истощением» ($r = -0,322$; $p \leq 0,01$); у фактора «везучий» – отрицательная связь с «эмоциональным истощением» ($r = -0,277$; $p \leq 0,05$); у фактора «оптимист» – положительная связь с «профессиональными достижениями» ($r = 0,326$; $p \leq 0,01$). Как можно видеть, тройка факторов, ориентированных на внутренний мир, об-

наружила 4 значимые связи с показателями выгорания.

Анализ данных, приведённых в табл. 3, показал, что в группе со сниженной СЭЛБ ($n = 64$) средние значения по шкалам «эмоциональное истощение» ($M = 21,98$ при норме 16–24) и «профессиональные достижения» ($M = 29,81$ при норме 31–36) находятся на среднем уровне, тогда как по шкале «деперсонализация» средние значения несколько превышают границы нормы ($M = 10,22$ при норме 6–10). Сравнивая средние значения данной части выборки со средними значениями, полученными на выборке в целом ($n = 381$), необходимо отметить достоверное превышение по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». При сравнении средних значений по шкалам методики ПВ в группе со сниженной СЭЛБ с результатами групп с высокой СЭЛБ и с повышенной СЭЛБ обнаружены достоверное повышение показателей (U-критерий Манна-Уитни) по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» и достоверное снижение по шкале «профессиональные достижения». Полученные данные говорят о том, что группа со сниженной СЭЛБ невыгодно отличается от двух предыдущих групп по всем показателям методики, поскольку у респондентов группы со сниженной СЭЛБ чаще, чем у респондентов с позитивными типами СЭЛБ (высоким и повышенным), возможны проявления таких признаков профессионального выгорания, как снижение эмоционального тонуса, утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, формальный подход и отсутствие личной включённости при выполнении профессиональных

обязанностей, неудовлетворённость работой и жизнью в целом, низкая оценка своих возможностей и профессиональной эффективности, и за счёт этого испытуемые данной группы могут быть более склонными к формированию синдрома профессионального выгорания.

В подгруппе «Н» ($n = 52$) получено 2 значимых связи: положительная связь фактора «пессимист» с «эмоциональным истощением» ($r = 0,294$; $p \leq 0,05$), а также положительная связь фактора «несчастливый» с «профессиональными достижениями» ($r = 0,341$; $p \leq 0,05$). Таким образом, в подгруппе «Н», чем выше респондент ставит себе балл по фактору «несчастливый», тем выше он показывает результат по шкале «профессиональных достижений», т. е. такого признака выгорания, как редукция профессиональных достижений не наблюдается. Возможно, что респонденты из группы «Н» показывают низкий уровень самооценки эмоционально-личностного благополучия, поскольку ценой их профессиональных достижений является значительное эмоциональное истощение. Необходимо отметить, что в данной группе ($n = 52$) средние значения по шкалам «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» достоверно выше (U-критерий Манна-Уитни) средних по выборке ($n = 381$), а по шкале «профессиональные достижения» значения достоверно ниже. Кроме этого, средние значения показателя «деперсонализация» выше границы нормы. Сравнение средних значений по шкалам методики ПВ в группе с выраженной негативной СЭЛБ со средними значениями в других группах продемонстрировало наличие

достоверных различий по всем позициям, за исключением одной: средние значения шкалы «профессиональные достижения» в группе с низкой СЭЛБ хотя и ниже, чем в группе со сниженной СЭЛБ, однако различия не достоверны. Полученные результаты позволяют охарактеризовать респондентов с низкой СЭЛБ как неустойчивых к факторам, приводящим к профессиональному выгоранию. Для них свойственны сниженный эмоциональный фон, наличие деформаций в отношениях с другими субъектами трудовой деятельности, нивелирование собственных профессиональных достижений.

Таким образом, как можно заметить по таблице 3, более низкие значения по параметрам «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» и более высокие по параметру «Профессиональные достижения» характерны для респондентов с высокой и повышенной самооценкой эмоционально-личностного благополучия, причём значения по параметру «Эмоциональное истощение» находятся на нижней границе среднего уровня сформированности, а в группах испытуемых со сниженным и низким уровнем СЭЛБ значения по данным параметрам возрастают, а по шкале «Профессиональные достижения» снижаются.

Ещё одним подтверждением наличия взаимосвязи между эмоционально-личностным благополучием и профессиональным выгоранием является возможность прогнозирования показателей методики «Профессиональное выгорание» на основании суммарных показателей методики СЭЛБ и построения уравнений регрессии (табл. 4).

Таблица 4

**Уравнения регрессии для параметров методики
«Профессиональное выгорание (ПВ)» (n = 381)**

Показатели ПВ	Методика СЭЛБ					
	Const	x A	x B	x C	ДОД	Sig
Эмоциональное истощение	29,10	-0,70	–	–	30%	0,00
Деперсонализация	14,55	-0,40	–	–	30%	0,00

Отметим, что уравнения регрессии удалось построить только для параметров «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация», тогда как построение уравнения регрессии для параметра «профессиональные достижения» оказалось нецелесообразным. Табл. 4 показывает, что такие параметры выгорания, как «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация», на 30% обусловлены (с отрицательным знаком) параметром А, характеризующим «позитивный

эмоциональный компонент» эмоционально-личностного благополучия в методике СЭЛБ. Параметры В «позитивный личностный компонент» и С «негативный компонент» влияния на параметры «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» не оказывают.

В качестве примера в табл. 5 приведём реальные и предсказанные результаты по методике «Профессиональное выгорание» для отдельного респондента (кейс № 24).

Таблица 5

**Реальные и предсказанные значения показателей методики ПВ
на основе параметров А, В, С методики СЭЛБ (кейс № 24)**

Показатели методики ПВ	Эмпирические индивидуальные значения показателей ПВ	Предсказанные индивидуальные значения показателей ПВ	Стандартная ошибка оценки	Значимость F регрессии
Эмоциональное истощение	20,00	18,59	7,89	0,000
Деперсонализация	6,00	8,62	4,55	0,000

Как можно видеть из табл. 5, по двум параметрам выгорания реальные результаты находятся относительно предсказанных результатов в зоне стандартной ошибки оценки.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Существуют определённые различия в выраженности проявлений профессионального выгорания у респондентов, занимающихся различными видами деятельности. Выявлено, что эмоциональному истощению в наибольшей степени подвержены менеджеры, деперсонализации – пси-

хологи, а редукции профессиональных достижений – педагоги.

2. Устойчивость к проявлению таких признаков профессионального выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, связана с эмоционально-личностным благополучием, т. е. с высокой самооценкой его позитивных индикаторов (счастливый, везучий, оптимист, успешный, компетентный, надёжный), тогда как подверженность действию синдрома профессионального выгорания – с эмоционально-личностным неблагополучием, проявляющимся в оценивании респондентами себя как пессимистов, завистливых, несчастливых.

3. Выявлена динамика выраженности параметров профессионального выгорания от группы с высокой СЭЛБ к группе с низкой СЭЛБ.

4. Респонденты с высокой СЭЛБ не обнаружили склонности к профессиональному выгоранию. В группе с повышенной СЭЛБ проявляются отдельные признаки профессионального выгорания, при этом в качестве ресурса для профилактики профессионального выгорания используются осознание и высокая оценка собственной успешности. Для респондентов группы со сниженной СЭЛБ характерны такие признаки профессионального выгорания,

как потеря интереса к работе и коллегам, формальное отношение к выполняемым обязанностям, недовольство собой, окружающими, жизнью в целом. Испытуемые с низким уровнем СЭЛБ могут быть охарактеризованы как наиболее склонные к формированию синдрома профессионального выгорания. Для них свойственны такие его проявления, как неблагоприятный эмоциональный фон, наличие деформаций в отношениях с другими субъектами трудовой деятельности, негативное отношение к себе как к личности и субъекту трудовой деятельности.

5. Наиболее тесно связано профессиональное выгорание с эмоциональным компонентом СЭЛБ, что даёт возможность построения моделей прогнозирования показателей методики ПВ с помощью суммарного показателя позитивного эмоционального компонента благополучия. Доказано, что результаты по параметру А («позитивный эмоциональный компонент благополучия»), будучи использованы для построения уравнений регрессии, позволяют предсказывать реальные результаты по конкретным параметрам методики «Профессиональное выгорание».

Статья поступила в редакцию 16.01.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
2. Бойко В.В. Психоэнергетика. СПб., 2008. 416 с.
3. Бочкарева Е.Н. Взаимосвязь профессионального выгорания и эмоционального интеллекта сотрудников контактного центра // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 3. С. 576–587.
4. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2013. 338 с.

5. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008. 336 с.
6. Карапетян Л.В. Особенности эмоционального выгорания продавцов // Психология психических состояний: теория и практика: материалы Первой Всероссийской научно-практической конференции. Казань, 2008. С. 400–403.
7. Карапетян Л.В., Глотова Г.А. Эмоционально-личностное благополучие: монография. Екатеринбург, 2017. 212 с.
8. Карапетян Л.В., Редина Е.А. Особенности эмоционального выгорания специалистов подразделений МЧС России // Социально-психологические проблемы формирования личности государственного служащего в современной России: сборник научных трудов. Екатеринбург, 2012. С. 181–186.
9. Копылова Т.В. «Эмоциональное выгорание» как форма профессиональной деформации личности сотрудника пенитенциарной системы // Педагогика в правоохранительных органах. 2003. № 1. С. 13–15.
10. Костакова И.В. Взаимосвязь факторов эмоционального поведения личности и риска возникновения эмоционального выгорания у медицинских работников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 4 (27). С. 44–47.
11. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2000. № 3. С. 4–21.
12. Люкшина Д.С., Юрченко К.А., Капустина Т.В., Копенко М.А., Потребич Ю.Г. Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у пилотов гражданской авиации // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 1. С. 176–187.
13. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности // Психология: учебник / под ред. А.А. Крылова. М., 2005. С. 430–439.
14. Орел В.Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005. 329 с.
15. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 4. С. 33–43.
16. Adriaenssens J., De Gucht V., Maes S. Determinants and prevalence of burnout in emergency nurses: A systematic review of 25 years of research // International Journal of Nursing Studies. 2015. № 52 (2). P. 649–661.
17. Bakker A., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach // Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior. 2014. № 1 (1). P. 389–411.
18. Freudenberger H.J. Stalf burn out // Journal social sciences. 1974. № 30. P. 159–166.
19. Maslach C.M. Job burnout: new directions in research and intervention // Current Directions in Psychological Science. 2003. Vol. 12. P. 189–192.
20. Pines A., Aronson E. Career burnout: Causes and cures. New York, 1988. 257 p.
21. Sonneck G. Das Syndrom // Promed. 1995. № 1. P. 8–9.

REFERENCES

1. Antsyferova L.I. [Personality in difficult life conditions: reframing, conversion situations and psychological protection]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–19.
2. Boiko V.V. *Psikhoenergetika* [Psycho-energetics]. St. Petersburg, 2008. 416 p.

3. Bochkareva E.N. [The interrelation of professional burnout and emotional intelligence of contact center employees]. In: *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2016, vol. 13, no. 3, pp. 576–587.
4. Vodop'yanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, 2013. 338 p.
5. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [The burnout syndrome: diagnostics and prevention]. St. Petersburg, 2008. 336 p.
6. Karapetyan L.V. [Peculiarities of emotional burnout of sellers]. In: *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii: teoriya i praktika: materialy Pervoi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Psychology of mental states: theory and practice: materials of the first all-Russian scientific-practical conference]. Kazan, 2008, pp. 400–403.
7. Karapetyan L.V., Glotova G.A. *Emotsional'no-lichnostnoe blagopoluchie* [Emotional and personal well-being]. Ekaterinburg, 2017. 212 p.
8. Karapetyan L.V., Redina E.A. [Peculiarities of emotional burnout of the specialists of the EMERCOM of Russia]. In: *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy formirovaniya lichnosti gosudarstvennogo sluzhashchego v sovremennoi Rossii* [Socio-psychological problems of personality formation of public servants in contemporary Russia]. Ekaterinburg, 2012, pp. 181–186.
9. Kopylova T.V. [“Burnout” as a form of professional deformation of the personality of the employee in the penitentiary system]. In: *Pedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Pedagogics in law enforcement], 2003, no. 1, pp. 13–15.
10. Kostakova I.V. [The interaction of the factors of the emotional behavior of the person and the risk of emotional burnout among health care workers]. In: *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogics, psychology], 2016, no. 4 (27), pp. 44–47.
11. Leonova A.B. [The main approaches to the study of occupational stress]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology], 2000, no. 3, pp. 4–21.
12. Lyukshina D.S., Yurchenko K.A., Kapustina T.V., Kuppenko M.A., Potrebic Y.G. [Professional motivation and the level of emotional burnout among civil aviation pilots]. In: *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal* [Russian psychological journal], 2017, vol. 14, no. 1, pp. 176–187.
13. Nikiforov G.S. [Reliability of professional activity]. In: Krylov A.A., ed. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, 2005, pp. 430–439.
14. Orel V.E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti* [Syndrome of mental burnout of a personality]. Moscow, 2005. 329 p.
15. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. [Emotional burnout and personal strain in psycho-pedagogical activities]. In: *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya* [Moscow University Bulletin. Series 14: Psychology], 2014, no. 4, pp. 33–43.
16. Adriaenssens J., De Gucht V., Maes S. Determinants and prevalence of burnout in emergency nurses: A systematic review of 25 years of research. In: *International Journal of Nursing Studies*, 2015, no. 52 (2), pp. 649–661.
17. Bakker A., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. In: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014, no. 1 (1), pp. 389–411.
18. Freudenberger H.J. Staff burn out. In: *Journal social sciences*, 1974, no. 30, pp. 159–166.
19. Maslach C.M. Job burnout: new directions in research and intervention. In: *Current Directions in Psychological Science*, 2003, vol. 12, pp. 189–192.
20. Pines A., Aronson E. *Career burnout: Causes and cures*. New York, 1988. 257 p.
21. Sonneck G. Das Syndrom. In: *Promed*, 1995, no. 1, pp. 8–9.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карапетыан Лариса Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии департамента психологии Уральского гуманитарного института Уральского федерального университета имени первого Президента Российской Федерации Б.Н. Ельцина; начальник Уральского филиала Центра экстренной психологической помощи МЧС России;
e-mail:

Глотова Галина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова;
e-mail: galina.glotova1@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Larisa V. Karapetyan – Ph.D., Associate professor, department of psychology, Ural Humanitarian Institute, Ural Federal University named after the first President of Russia Boris Yeltsin. Head of Ural branch, Center of emergency psychological aid of the EMERCOM of Russia;
e-mail: karapetyanl@mail.ru

Galina A. Glotova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Leading Research Officer at the Department of educational psychology and pedagogy, faculty of psychology, Moscow State University;
e-mail: galina.glotova1@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Карапетыан Л.В., Глотова Г.А. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностного благополучия с профессиональным выгоранием // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 40–52.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-40-52

FOR CITATION

Karapetyan L., Glotova G. Studying the interrelationship of emotional-personal well-being with professional burnout In: *Bulletin of Moscow Regional State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 40–52.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-40-52

УДК 376.1-058.862(574); 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-53-59

КОУЧИНГ ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ

Куликова Л.Г.

Евразийский институт практической психологии и психотерапии

000010, г. Астана, ул. Петорова, д. 16/3, корп. 60, Республика Казахстан

Аннотация. Статья посвящена одному из важных вопросов социализации воспитанников детских домов – сопровождению старшего юношеского возраста (15–18 лет) после выхода из детского дома. Описана новая социальная практика работы по сопровождению воспитанников детского дома на примере использования коучинга. В ряде исследований показано, что воспитанникам детских домов недостаёт индивидуального подхода, значимого человека, который подготовил бы их к условиям жизни после выпуска из детского дома. Использование Евразийским институтом практической психологии и психотерапии системы работы, основанной на коучинге, позволило в процессе сопровождения воспитанников детских домов в течение 1–2 лет лучше подготовить их к самостоятельной жизни в обществе, способствовало адаптации и социализации.

Ключевые слова: коучинг, сопровождение, индивидуальный подход, значимый человек.

COACHING FOR CHILDREN FROM ORPHANAGES

L. Kulikova

Eurasian Institute of Practical Psychology and Psychotherapy

16/3, build. 60, Petorova ul., Astana, 000010 Republic of Kazakhstan

Abstract. The article concentrates on one of the most important issues of orphans' socializing – to the problem of supporting the senior pre-adult aged orphans (15–18 years old) after they leave the orphanage. New social practice of work on supporting the orphans is described on the example of coaching. A number of research showed that the orphans suffer from lack of individual approach. Besides, they need a meaningful person who could help them get ready for the real life conditions they will have to live in after they leave the orphanage. The use by the European Institute of Practical Psychology and Psychotherapy the system of coaching made it possible to prepare the orphans for independent life in the society due to the systematic coaching during 1–2 years. It also promoted their adaptation and socialization.

Key words: coaching, support, individual approach, meaningful person

Проблема социализации и адаптации воспитанников детских домов после выхода из учреждения является актуальной в настоящее время, так как они требуют сопровождения, особенно в период начала самостоятельной жизни. Современное состояние нашего общества определяет и проблемы подростков и молодёжи, выпускников детских домов в Казахстане, которые мало востребованы на рынке труда, не имеют поддержки, часто не могут найти работу [1; 11; 12; 15; 16].

Коучинг в настоящее время очень популярен за рубежом. Его применение актуально в спорте, в бизнесе, экономике, политике, образовании и других важных сферах человеческой деятельности. По мнению зарубежных авторов, коучинг представляет собой форму консультативной поддержки, которая помогает человеку достигать значимых для него целей в оптимальное время путём мобилизации внутреннего потенциала, развития необходимых способностей и формирования новых навыков [2; 3; 7; 8; 10].

По мнению Н.М. Зыряновой, цель коучинга в обучении – «помогать учащимся учиться активно и сознательно, поддерживать их намерение самостоятельно приобретать знания, способствовать тому, чтобы они могли максимально использовать свой потенциал, развивать навыки, лучше выполнять свои учебные обязанности и в результате – достигать желаемых результатов» [4, с. 47].

Евразийский институт практической психологии и психотерапии (далее ЕИППП) в Казахстане работает как с детьми и молодёжью из обычных семей, так и с воспитанниками и выпускниками детских домов комплек-

сно, привлекая специалистов разных направлений деятельности ЕИППП.

На начальном этапе Центр обучения ЕИППП проводит подготовку специалистов к работе с детьми и семьёй. В центре реализуются программы для обучения психологов, педагогов, классных руководителей и руководителей учреждений образования.

В методическом центре реализуется такое направление, как «Студия развития личности», которое работает на профилактику и коррекцию каждого возрастного кризиса детей, подростков и юношей. В этом же направлении работает «Школа для родителей», здесь задачей является работа с родителями как неотъемлемая часть развития личности ребёнка и подростка [5; 6; 9; 13; 14].

Представители данного центра считают, что очень важно сопровождать детей и подростков в освоении новых задач на каждом возрастном этапе. Практика работы центра с семьями с детьми показывает, что профилактика и коррекция детских возрастных кризисов является актуальным вопросом в профилактической деятельности социально-психологических проблем молодёжи в нашем обществе. Среди наиболее актуальных и острых проблем выделяются следующие: молодёжная преступность, аддитивное поведение, проблемы профессионального становления. Возрастные кризисы трудно протекают у детей, которые воспитываются в семье, ещё сложнее справляться с такими кризисами детям и подросткам, которые воспитываются в детском доме.

В 2014 г. специалисты благотворительного фонда «Дара» на территории г. Астаны стали инициаторами про-

екта «Коучинг для воспитанников детских домов». Необходимость этого проекта возникла во время проведения различного рода социальных акций специалистами фонда в детских домах. По наблюдениям специалистов, воспитанники детских домов в возрасте 15–18 лет нуждались в сопровождении на протяжении юношеского возраста. Когда ребёнок воспитывается в семье, в этом возрасте родители помогают ему в определении профессии, в постановке и достижении цели, рассказывают ему о своей жизни, проблемах и трудностях, с которыми они сталкивались, и способах их преодоления. В детском доме этот процесс организован недостаточно, и поэтому воспитанники имеют много проблем после выпуска. Они плохо адаптируются в социуме, у них нет поддержки, особенно в ситуации, когда они попадают в затруднительное или трудное положение, сложно складываются взаимоотношения в коллективах, где они работают, так как нарушены навыки коммуникации. Помимо вышеперечисленных навыков, воспитанникам детских домов не хватает индивидуального подхода, значимого человека, который подготовил бы их к условиям жизни после выпуска из детского дома. С целью более качественной подготовки к самостоятельной жизни, адаптации и социализации в социуме специалисты ЕИППП включили в свою деятельность практику использования коучинга.

Цель данного проекта – помочь подросткам подготовиться к самостоятельной жизни вне стен детского дома.

Задачи данного проекта предполагали следующую последовательность:

1) обучение коучей;

2) организация работы коуча с подростком;

3) учебно-методическое сопровождение коуча в течение всего проекта;

4) организация завершения отношений между коучем и подростком;

5) завершение проекта.

Основной подход в работе центра опирается на технологию, разработанную специалистами за рубежом. Её суть в том, что процесс коучинга моделируется состоящим из чётко определённых этапов:

1. Постановка цели и осознание её реальности.

2. Анализ необходимых составляющих успеха.

3. Анализ имеющихся возможностей.

4. Определение путей достижения цели, выбор стратегии.

5. Мониторинг достижения цели и анализ результатов.

Для каждого из этих этапов в арсенале профессионального коуча есть соответствующий набор инструментов и техник, из которых он подбирает наиболее оптимальную комбинацию для каждого конкретного ученика и каждого конкретного случая. Первым определяющим шагом на этом пути, в котором учащимся, воспитанникам может помочь коуч, является осознание их личной потребности в обучении. В результате этой работы воспитанник должен распрощаться с иллюзиями относительно того, что его обучение и достижение целей (например, успешное окончание школы и подготовка к поступлению в вуз) – это забота школы и учителя, воспитателя, директора. Воспитанникам необходимо чётко осознать, что обучение и раз-

витие являются прежде всего их личными задачами.

На этом пути обучающимся и воспитанникам поможет совместная работа с коучем, который будет оказывать действенную помощь, поддержку, делиться опытом: будет формировать своеобразную поддерживающую среду (для успешного достижения целей ученику, воспитаннику также необходимы поддержка и признание их успехов со стороны группы, класса, коллектива учителей и родителей, что тоже является результатом комплексной работы с педагогом-коучем, психологом-коучем и т. д.).

Необходима специальная работа с учениками, воспитанниками, обучающая их целеполаганию, планированию и навыкам достижения поставленных целей, т. е. именно то, что умеет профессионально делать учитель-коуч.

Особое внимание при проведении коучинга в старшем школьном возрасте следует уделять определению частных целей (промежуточных результатов) и составлению плана их достижения. Коуч вместе с учеником, воспитанником должен осуществлять постоянный мониторинг процесса достижения промежуточных целей и оценку достигнутого, которая проводится после каждого этапа. На этой стадии воспитанник должен найти для себя ответы на следующие ключевые вопросы: «Достигнуты ли поставленные цели?», «Какие изменения были внесены в планы и почему?», «Чему научил данный опыт?», «Что я сделаю теперь по-другому?» и т. д.

В результате ученик должен рассматривать свои ошибки и неудачи не как проигрыш или провал, а как ценный опыт, который позволит более эффек-

тивно продвигаться вперёд. Учебная деятельность будет являться эффективной лишь в том случае, когда учащийся примет на себя ответственность за её результаты. Полезным здесь является совместное с коучем планирование процесса достижения цели. В план должны быть включены ответы на основные вопросы коучинга:

- Чего именно мне необходимо достигнуть?

- Как это конкретно будет выглядеть?

- Зачем мне это нужно?

- Как я узнаю о том, что достиг желаемого?

- Когда я готов начать этот процесс?

- Когда этот процесс завершится?

- Что конкретно мне следует делать?

- Какие возможны препятствия на моём пути?

Предполагаются следующие этапы осуществления проекта по данной технологии.

На первом этапе специалисты ЕИППП занимались подбором и обучением коучей. Для участия в проекте приглашались специалисты с психологическим образованием, так как в данной работе необходимо знать особенности подросткового и юношеского возраста.

Данная программа является программой специализации ЕИППП и выпускает каждые полтора года в среднем 30 специалистов. Обучали коучей специалисты ещё одного направления ЕИППП – Коучинг Центр «UNIVERSAL». Целью данного обучения явилась подготовка коучей, способных стать важными людьми для воспитанников детских домов в период их сопровождения. Психологи в

специализированном тренинге изучали технологии работы коуча.

На втором этапе в данный проект были приглашены выпускники программы «Психотерапия кризисных состояний». Далее была организована информационная встреча, где образовались пары коуча и подростка. Следует отметить, что специалисты-коучи работали на волонтерской основе.

На третьем этапе в течение года организовывались индивидуальные встречи с ребёнком не реже чем 2 раза в месяц. Специалисты-коучи были подготовлены так, что при наличии достаточного времени можно было работать сразу с несколькими детьми.

Помимо проведения встречи с воспитанником детского дома специалисты-коучи заполняли отчёты по каждой встрече, вели журналы прогресса, обменивались информацией с координаторами программы.

В задачи специалиста-коуча входят: мотивация, обучение тайм-менеджменту, способностям эффективно выстраивать коммуникации с другими людьми, оказание помощи в постановке и достижении жизненных целей ребёнком, психологическая поддержка ребёнка.

На протяжении всех этапов работы в течение года организуется учебно-методическая поддержка специалистов-коучей. Координаторы программы работы, методисты проводят супервизию, обсуждают результаты каждой встречи, отмечают изменения в поведении воспитанников, в умении решать сложные проблемы, с которыми они сталкиваются, отслеживают достижения воспитанников в социализации.

По завершению проекта специалист-коуч завершает отношения с

подростком. Подводятся итоги. Некоторые коучи продолжают дальше работать со своими подопечными.

Обязательства коуч-наставников:

- проводить работу с ребёнком в течение минимум 1 года посредством необходимо регулярных встреч;

- обеспечивать формирование у ребёнка полезных навыков по целеполаганию, оценке собственных ресурсов, планированию, поддержанию мотивации и стратегическому мышлению;

- проводить анализ склонностей, талантов и интересов ребёнка для обмена данной информацией с координаторами проекта;

- выстраивать позитивные, «экологичные» отношения с ребёнком.

Результатом внедрения данного проекта стало то, что дети, с которыми работали специалисты-коучи, лучше адаптировались в социуме после выпуска из детского дома.

Данный проект позволил обобщить опыт специалистов ЕИППП сразу по нескольким направлениям.

Первое направление – эта организация профилактики возрастных кризисов у детей и подростков из семей, что очень актуально в настоящее время. Опыт ЕИППП – это организация работы комплексно, в системе, т. е. со всей семьей (с детьми и подростками, а также их родителями или лицами, их заменяющими).

Второе направление – это работа с детьми из детских домов. В 2007 г. ЕИППП осуществлял проект совместно с Комитетом прав детей Республики Казахстан по созданию центров поддержки семьи, где проходили подготовка, обучение и сопровождение патронатных родителей. Данный проект «Коучинг для воспитанников детских домов» стал ещё

одним стратегическим пилотным проектом для воспитанников детских домов. На данный момент работа проекта продолжается и реплицируется в других областях Казахстана.

Итак, во-первых, потребность в использовании коучингового подхода в современной школе достаточно очевидна, особенно на старшей ступени образования, так как именно старшеклассники уже готовы ставить перед собой цели, способны оценить их значимость для себя и своей дальнейшей жизни, но не всегда знают, как с этими целями работать, не знакомы с эффективными инструментами их достижения.

Во-вторых, коучинговый подход максимально соответствует концепции личностно ориентированного образования (по крайней мере, нам пока неизвестна более личностно ориентированная и конкретная образовательная технология), а коучинговые навыки органично встраиваются в профиль компетенций современного учителя.

В-третьих, работа психологом-коучем позволяет в процессе сопровождения воспитанника детского дома стать для него значимым взрослым, помочь в социализации выпускников в обществе.

Статья поступила в редакцию 21.02.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Голви Т. Работа как внутренняя игра. М., 2007. 417 с.
2. Дауни М. Эффективный коучинг. М., 2006. 479 с.
3. Епишева О.Б. Что такое педагогическая технология // Школьные технологии. 2004. № 1. С. 31–36.
4. Зырянова Н.М. Коучинг в обучении подростков // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 46–49.
5. Коучинг в вопросах и ответах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-life.ru/article/kouching-v-voprosakh-i-otvetakh> (дата обращения: 22.11.2016).
6. Коучинг как метод [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/varticle/kouching-kak-metod> (дата обращения: 22.11.2016).
7. Ландсберг М. Коучинг: повышайте собственную эффективность. М., 2008. 396 с.
8. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно все. СПб., 2007. 305 с.
9. Парслоу Э., Рэй М. Коучинг в обучении: практические методы и техники. СПб., 2003. 204 с.
10. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность. М., 2007. 112 с.
11. Рыбкин И.Н. Коучинг социального успеха. М., 2007. 490 с.
12. Сидоренко Е.В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. СПб., 2007. 144 с.
13. Что такое коучинг? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.persona-k.perm.ru/info/coach.html> (дата обращения: 22.11.2016).
14. Что такое коучинг? [Электронный ресурс]. URL: <http://erickson.ru/coaching> (дата обращения: 22.11.2016).
15. Kristiansen J.G. Coaching i skolen – personlig veiledning. Pedlex, 2005. 60 s.
16. Kristiansen J.G. Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonskompetanse i skolen. Universitetsforlaget, 2008. 182 s.

REFERENCES

1. Golvi T. *Rabota kak vnutrennyaya igra* [Work as an internal game]. Moscow, 2007. 417 p.
2. Dauni M. *Effektivnyi kouching* [Effective coaching]. Moscow, 2006. 479 p.
3. Epiшева O.B. [What is educational technology]. In: *SHkol'nye tekhnologii* [School technologies], 2004, no. 1, pp. 31–36.

4. Zyryanova N.M. [Coaching in education for adolescents]. In: *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of practical psychology of education], 2004, no. 1, pp. 46–49.
5. *Kouching v voprosakh i otvetakh* [Coaching in questions and answers]. Available at: <http://www.hr-life.ru/article/kouching-v-voprosakh-i-otvetakh> (accessed: 22.11.2016).
6. *Kouching kak metod* [Coaching as a method]. Available at: <http://www.hr-portal.ru/varticle/kouching-kak-metod> (accessed: 22.11.2016).
7. Landsberg M. *Kouching: povyshaite sobstvennyuyu effektivnost'* [Coaching: improve your own effectiveness]. Moscow, 2008. 396 p.
8. Maksimov V.E. *Kouching ot A do YA. Vozmozhno vse* [Coaching from A to Z. everything is possible]. Saint Petersburg, 2007. 305 p.
9. Parslou E., Rei M. *Kouching v obuchenii: prakticheskie metody i tekhniki* [Coaching in education: practical methods and techniques]. Saint Petersburg, 2003. 204 p.
10. Reinolds M. *Kouching: emotsional'naya kompetentnost'* [Coaching: emotional competence]. Moscow, 2007. 112 p.
11. Rybkin I.N. *Kouching sotsial'nogo uspekha* [Coaching of social success]. Moscow, 2007. 490 p.
12. Sidorenko E.V. *Tekhnologii sozdaniya treninga. Ot zamysla k rezul'tatu* [Technology of training. From an idea to the result]. Saint Petersburg, 2007. 144 p.
13. *Chto takoe kouching?* [What is coaching?]. Available at: <http://www.persona-k.perm.ru/info/coach.html> (accessed: 22.11.2016).
14. *Chto takoe kouching?* [What is coaching?]. Available at: <http://erickson.ru/coaching> (accessed: 22.11.2016).
15. Kristiansen J.G. *Coaching i skolen – personlig veiledning*. Pedlex, 2005. 60 s.
16. Kristiansen J.G. *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonskompetanse i skolen*. Universitetsforlaget, 2008. 182 s.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Куликова Людмила Генриховна – руководитель Центра психологических услуг Евразийского института практической психологии и психотерапии (Республика Казахстан);
e-mail: astana@eippk.kz

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lyudmila G. Kulikova – head of the Center of Psychological service of the Eurasian Institute of Practical Psychology and Psychotherapy (Republic of Kazakhstan)

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Куликова Л.Г. Коучинг для воспитанников детских домов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 53–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-53-59

FOR CITATION

Kulikova L.G. Coaching for children from orphanages. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 53–59.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-53-59

УДК 159.9:316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-60-72

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЖИЗНЬЮ В ПОЖИЛОМ И СТАРЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Нестерова А.А., Жучкова С.М.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируются различные факторы удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте. Факторный анализ переменных, характеризующих удовлетворённость жизнью в исследуемой выборке (450 людей пожилого и старческого возраста), позволил описать некоторые различия двух групп. Среди наиболее значимых факторов удовлетворённости жизнью у людей пожилого возраста можно выделить следующие: «осмысленная и активная жизненная позиция»; «включённость в социальную систему»; «ценностно-мотивационная интегрированность» — в то время как у людей старческого возраста более важными явились такие факторы, как «здоровье и жизненные силы для активности», «экзистенциальная наполненность и самоуважение», «социальная поддержка со стороны семьи и удовлетворение потребностей жизнеобеспечения». На основе проведённого эмпирического исследования авторы делают вывод о необходимости учёта факторной структуры удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте в социально-психологическом сопровождении.

Ключевые слова: удовлетворённость жизнью, психологическое благополучие, социально-психологические факторы, пожилой возраст, старческий возраст.

FACTOR STRUCTURE OF LIFE SATISFACTION IN ELDERLY AND OLD AGE: SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

A. Nesterova, S. Zhuchkova

Moscow Region State University,

10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russian Federation

Abstract. The article analyzes various factors of life satisfaction in elderly and old age. Factor analysis of the variables characterizing the satisfaction of the life of the sample (450 elderly and old people) allowed to describe some differences between the two groups. Among the most significant factors of life satisfaction of young-old people, the following can be emphasized: “meaningful and active life position”; “inclusion into the social system”; “value-motivational integration”. At the same time old-aged people considered the following factors to be more important: “health and vitality for activity”, “existential fullness and self-esteem”; “social support from the family and satisfaction of life-support needs”. Based on the empirical study, the authors conclude that socio-psychological support should be organized with taking into account the factor structure of life satisfaction in elderly and old ages.

Key words: life satisfaction, psychological well-being, socio-psychological factors, elderly age, old age.

Постановка проблемы

Удовлетворённость жизнью, психологическое благополучие является одной из важнейших ценностей современного мира, значимой целью государственной политики разных стран, а также ярко выраженным стремлением каждого человека. Одной из приоритетных задач, стоящих перед психологической наукой, является необходимость исследования потенциальных возможностей улучшения качества жизни людей позднего возраста с целью обеспечения им достойной и благополучной старости [1; 2; 7; 19; 20]. В этой связи неизбежно актуализируется необходимость изучения условий, способствующих повышению и поддержанию состояния удовлетворённости жизнью у людей преклонного возраста. Значительное увеличение доли населения пожилого и старческого возраста во многих странах мира поставило перед медициной и психологией две очень важные задачи. Во-первых, важно оптимизировать способы здоровьесбережения для людей старшего возраста. Во-вторых, не менее актуальным представляется изучение психосоциальных детерминант удовлетворённости жизнью и психологического благополучия в старости. Решение этих задач имеет очень серьёзное, в том числе и для нашей страны, общественно-экономическое значение.

При этом, несмотря на то, что исследователи из разных стран пытались разработать модели удовлетворённости жизнью на протяжении всего жизненного цикла человека, они достигали различных, иногда даже противоречивых результатов. Одни учёные считают, что удовлетворённость жизнью в

пожилом и старческом возрасте резко возрастает и достигает своего пика к 65 годам [13; 16], в других исследованиях регистрируется резкий спад удовлетворённости жизнью в позднем возрасте [11; 15]. Стоит также отметить исследования, в которых фиксируется разница в психологическом благополучии и удовлетворённости жизнью людей пожилого и старческого возраста [14].

Такие различия в выводах, на наш взгляд, обусловлены недостаточным учётом кросс-культурных, социально-психологических факторов (исследования проводятся в разных странах на людях разного социально-экономического статуса, находящихся в разных социальных ситуациях).

Изучение предикторов удовлетворённости жизнью осложняется ещё и теоретико-методологической проблемой, которая заключается в том, что само понятие «удовлетворённость жизнью» по-разному интерпретируется различными учёными (М. Аргайл, Э. Динер, Э. Кэмпбелл, Д. Канеман, Р. Эммонс, К.А. Абульханова-Славская, Н.А. Джидарьян, Е.П. Ильин, К.В. Карпинский, Л.В. Куликов, Н.В. Панина, Р.М. Шамионов и др.). Существуют разные подходы к объяснению природы этого феномена в контексте учёта различных факторов социального развития человека.

Так, например, за рубежом наиболее распространены три подхода к изучению удовлетворённости жизнью человека. При *эвдомональном подходе* («эвдомония» – счастье) основополагающим критерием удовлетворённости жизнью считается субъективно определяемая самим человеком ценность его жизни, возможность кон-

тролировать её, планировать будущее [17]. *Оценочный подход* основан на глобальной оценке человеком своей жизни. При этом подходе используются довольно «грубые» и спорные для психологической науки формы и методы измерения удовлетворённости жизнью – простые опросы людей, насколько они удовлетворены своей жизнью [12]. При *аффективном подходе* акцентируется внимание на таких критериях удовлетворённости жизнью, как ощущение счастья, грусти, тревоги, депрессии, страха, одиночества и прочих эмоциональных реакций, которые воздействуют на субъективное благополучие человека [18].

Очень разнятся также данные о факторах и детерминантах удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте.

Например, Д. Мрозек и А. Спиро утверждают, что на субъективное благополучие влияют отдельные аспекты жизни, среди которых удовлетворённость своим партнёром, браком, друзьями, любовью, возможностями для отдыха и т. д. Позитивные аффекты, связанные с удовлетворённостью, включают в себя положительные эмоции и эмоциональные состояния, такие как радость, привязанность, гордость, в то время как негативные включают беспокойство, грусть, чувство вины, стыд, гнев и т. д. Авторы также говорят о значимости оценки прошлого опыта в структуре удовлетворённости жизнью пожилых людей, а также ожиданий на будущее [16].

Дж. Бонд и Л. Корнер отмечают необходимость придерживаться ключевых принципов социальной геронтопсихологии при изучении удовлетворённости жизнью в пожилом и

старческом возрасте, один из которых гласит, что опыт старения в современном обществе определяется экономическими и социальными факторами, а также биологическими и индивидуальными особенностями человека [10]. Качество жизни, по их мнению, является индивидуальным опытом, так как каждый пожилой человек имеет свои собственные ожидания относительно жизни и собственного восприятия старости. В оценке качества жизни наиболее весомыми авторы определяют три группы переменных: физиологические (самочувствие, состояние здоровья и т. п.), когнитивные и социальные.

Осмысленность жизни, показатели жизнеспособности являются также важнейшими составляющими удовлетворённости жизнью в пожилом возрасте. Так, в работах А.А. Нестеровой доказано, что социально-психологические показатели жизнеспособности связаны с удовлетворённостью жизнью даже при переживании ярко выраженных ситуативных и возрастных кризисов [3; 4; 5]. Наличие определённых связей смысложизненных образований и человеческого счастья отмечала Т.И. Шульга, утверждая, что в состоянии абсолютной удовлетворённости жизнью, при осуществлении человеком своего назначения счастье отражает нахождение им своего смысла жизни [9].

Е.А. Сорокоумова утверждает, что, если у пенсионера сложились устойчивые отношения с другими пенсионерами, определённая общественная деятельность может серьёзно увлечь их, и тогда они будут стремиться отдаваться этой деятельности без остатка, особенно если такая деятельность представляется старикам общественно-значимой [6].

Ряд авторов (И.В. Малофеев, С.М. Жучкова, О.В. Краснова, А.И. Рыбакова, Н.Г. Старцева, Т.Ф. Суслова, Н.А. Цветкова) отмечают необходимость специально организованной социальной-психологической работы с пожилыми людьми для увеличения всех показателей качества жизни и удовлетворённости ею [1; 2; 7; 8].

Таким образом, рассмотренные выше факторы удовлетворённости жизнью можно условно разделить на две группы. Первая группа включает социальные факторы: социальные условия жизни, условия удовлетворения основных жизненных потребностей (образ жизни, материально-экономические условия) и социально-психологические детерминанты (взаимодействие с социальным окружением, семейно-статусные и профессионально-статусные характеристики). Во вторую группу входят личностные детерминанты: оптимизм, самоуважение, воспринимаемый контроль над обстоятельствами, экстравертированность, интернальность (локус-контроль), – а также смысложизненные образования личности: наличие целей и смысла жизни, ощущение полноты жизни, уровень осмысленности жизненных событий и продуктивность воплощения смысложизненных ценностей. При этом специфика влияния этих факторов на удовлетворённость жизнью в пожилом и старческом возрасте не изучалась, все переменные нуждаются в интеграции в виде факторных структур.

Программа исследования

Цель нашего исследования – проанализировать и описать всё многообразие социально-психологических

факторов удовлетворённости жизнью, полученных в результате эмпирического исследования на двух различных выборках людей пожилого и старческого возраста, проживающих в городе Москве и Московской области. Важно выяснить, в чём сходства и различия систем детерминации удовлетворённости жизнью людей в пожилом и старческом возрасте.

Исследование проводилось на базе центра социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов «Забота» (отделение Щелковского района), клубов общения людей позднего возраста «Ретро», «Вечер встреч» муниципального учреждения дома культуры «Исток» г. Фрязино, центра социальной защиты г. Фрязино. В исследовании принимали участие сотрудники пенсионного возраста, работающие в ФИРЭ РАН и НПП «Исток» и другие пенсионеры, проживающие в Щелковском районе Московской области. Выборка формировалась из людей пенсионного возраста, проживающих в современной России, ушедших на пенсию либо продолжающих трудовую деятельность. Учитывались факторы возраста, пола, образования, социального статуса, условий проживания.

Общий объём выборки составил 450 человек (218 мужчин и 232 женщины). В контингент исследования входили психически сохранённые женщины в возрасте от 55 до 90 лет и мужчины в возрасте от 60 до 90 лет. Группу 1 составили 315 испытуемых пожилого возраста, а группу 2 составили 135 испытуемых старческого возраста.

С целью выявления факторов, обуславливающих удовлетворённость жизнью, была проведена процедура факторного анализа структуры пара-

метров удовлетворённости жизнью в пожилой и старческой группах респондентов. Для выявления факторной структуры этих параметров использовались 38 содержательных характеристик удовлетворённости жизнью: половая принадлежность, наличие работы, проживание в семье, наличие любимых занятий (досуга), показатели индекса удовлетворённости жизнью Н.В. Панина, шкалы субъективного благополучия М.В. Соколовой, шкалы удовлетворённости условиями жизни О.С. Копина, шкалы удовлетворённости основных жизненных потребностей О.С. Копина, методики СЖО Д.А. Леонтьева, методики «Уровень соотношений “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой, шкалы самооценки здоровья Е.А. Копиной, Е.А. Суловой, Е.В. Заикина, методики «личностный дифференциал» Ч. Осгуда, шкала оптимизма-активности (АОС) Н.Е. Водопьяновой, многомерная шкала восприятия социальной поддержки Г. Зимета, опросник на определение переживания исключения из социальной системы И.Ю. Суворовой и шкалы одиночества Д. Рассела.

Результаты исследования и их интерпретация

На основе факторного анализа в группе респондентов пожилого возраста были выделены шесть факторов, которые объясняют 72,97% суммарной дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 21,53% дисперсии, был обозначен как **«осмысленная и активная жизненная позиция»**. Он объединил показатели смысловых ориентаций: «цели», «процесс», «результат», «локус контро-

ля – Я», «локус контроля – жизнь», «изменение настроения», «степень удовлетворения повседневной деятельностью», «удовлетворение основных жизненных потребностей», «уровень активности», «самооценка здоровья», «признаки психоэмоциональной симптоматики», «уровень психологического комфорта-дискомфорта» и «уровень уверенности в себе».

Содержательные характеристики компонента выражаются в формировании активной и уверенной жизненной позиции личности, проявляющейся в постановке жизненных целей, в наполнении смыслом процесса жизни («причастности жизни»), в осмыслении продуктивности и результативности своего прошлого, в осознании личной ответственности за реализацию главных задач, формировании убеждения в возможности субъективного контроля событий и свободного принятия решений. Данная жизненная позиция позволяет оценивать уровень психологического состояния, здоровья и степень удовлетворения основных жизненных потребностей в повседневной деятельности.

Вторым фактором, объясняющим 14,85% дисперсии, была названа **«включённость в социальную систему»**. В число признаков, образующих данный фактор, вошли следующие показатели: «общий показатель включённости в социум», «готовность принимать вызов», «принятие социальным окружением», «вовлечённость в социум», «индекс жизненной удовлетворённости», «наличие любимых занятий (досуг)», «напряжённость и чувствительность». Содержательные характеристики фактора свидетельствуют об оценке пожилыми людьми степени их включённости в со-

циум, вовлечения в систему социальных отношений для проведения совместной деятельности, принятия со стороны социального окружения, готовности к активному взаимодействию с обществом.

Третий фактор (10,28% дисперсии) был обозначен как **«ценностно-мотивационная интегрированность»**. В число признаков, образующих данный фактор, вошли показатели конфликтности в ценностно-смысловой сфере личности: «индекс расхождения “ценность / доступность”», «внутриличностный конфликт» и «внутриличностный вакуум». Содержательные характеристики фактора выражаются в распознавании характера и степени диссоциации (расхождения) в ценностно-смысловой сфере, раскрытии «внутренних конфликтов» и «внутренних вакуумов» личности.

Четвертому фактору (8,57% дисперсии) было присвоено название **«социальная поддержка и забота от людей ближнего круга»**, так как в него вошли такие социальные показатели, как «социальная поддержка других», «уровень одиночества», «социальная поддержка коллектива», «социальная поддержка семьи», «уровень самоуважения», «проживание в семье», «социальная поддержка друзей». Содержательные характеристики фактора свидетельствуют об осмыслении своих социальных функций, формировании установок на поддержание теплых эмоциональных отношений с другими людьми, субъективных позиций значимости социального взаимодействия с семьей и друзьями, возможности повышения уровня самоуважения.

Пятому фактору (9,58% дисперсии) было присвоено название **«оптимизм и удовлетворённость усло-**

виями жизни». В него вошли такие характеристики, как «удовлетворённость условиями жизни», «социальная поддержка организаций», «уровень оптимизма». Содержательные характеристики фактора свидетельствуют о том, что немаловажным в формировании отношения пожилых людей к жизни является оптимистическая оценка ими своих возможностей в удовлетворении жизненно необходимых условий существования (материальное обеспечение, жилищные, бытовые и экологические условия в районе проживания, условия труда, медицинского обслуживания и др.).

Шестой фактор (6,74% дисперсии) был обозначен как **«удовлетворённость статусно-ролевой позицией»** и включил в себя три показателя: «половая принадлежность», «уровень образования» и «наличие работы». От половой принадлежности и уровня образования зависит выбор работы и род предпочитаемой трудовой деятельности, материальный доход человека. Получение продуктивных результатов в процессе работы может приносить удовлетворение и наполнять смыслом жизнь пожилого человека. Таким образом, шестой фактор удовлетворённости жизни обобщил статусно-ролевые и социально-средовые характеристики личности.

В группе респондентов старческого возраста факторный анализ позволил выделить следующие шесть факторов, которые объясняют 72,72% суммарной дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 21,19% дисперсии, мы представили как **«здоровье и жизненные силы для активности»**. Он объединил следующие показатели: «общая включённость

в социум», «готовность принимать вызов», «вовлечённость в социум», «принятие социальным окружением», «наличие любимых занятий (досуг)», «уровень психологического комфорта-дискомфорта», «признаки психоэмоциональной симптоматики», «самооценка здоровья», «индекс жизненной удовлетворённости», «уровень оптимизма». Содержательные характеристики фактора выражаются в осознании ресурсного запаса физических сил и возможностей, в оценке здоровья и эмоционального состояния, в определении степени психологического комфорта-дискомфорта, в использовании свойства оптимизма в виде личностного потенциала. Оценка самочувствия и грамотное использование своих физических возможностей требуются пожилому человеку для того, чтобы быть полноценно включённым в систему социальных отношений, быть принятым окружающей средой, приносить пользу обществу, заниматься любимым делом.

Второму фактору удовлетворённости жизнью в старческой группе респондентов (16,15% дисперсии) было присвоено название **«экзистенциальная наполненность и самоуважение»**. Он объединил такие показатели смысло-жизненных ориентаций, как «цели», «результат», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», общий показатель осмысленности жизни, а также следующие показатели «удовлетворённости условиями жизни», «уровня уверенности в себе» и «напряжённости и чувствительности». Содержательные характеристики фактора выражаются в стремлении старых людей к переосмыслению жизни, в принятии своего прошлого и удовлетворённости самореализацией, в постановке до-

стижимых целей, поддержании веры в собственные силы для контроля событий, поиске убеждений в управляемости жизни и формировании особого «философского» отношения к условиям жизни.

Третий фактор удовлетворённости жизнью в старческом возрасте (13,21% дисперсии) мы обозначили как **«социальная поддержка со стороны семьи и удовлетворение потребностей жизнеобеспечения»**. В него вошли следующие показатели: «значимость социального окружения», «социальная поддержка друзей», «уровень одиночества», «удовлетворение основных жизненных потребностей», «проживание в семье», «социальная поддержка семьи», «степень удовлетворения повседневной деятельностью». Содержательные характеристики фактора выражаются в осознании возможностей удовлетворения основных жизненных потребностей (в питании, отдыхе, общении, досуге, групповой принадлежности) и снижения чувства одиночества посредством помощи социального окружения, которое становится значимым в старческом возрасте. Данные характеристики свидетельствуют о важности укрепления семейных связей и взаимоотношений с родственниками, усиления значимости эмоциональной поддержки близких членов семьи, осознания значения их помощи в принятии решений и одновременной заботе о них. Присутствие друзей, близких родственников, семейная поддержка, бесспорно, могут вызывать позитивное настроение и приносить удовлетворение повседневной деятельностью и жизнью в целом.

Четвертому фактору удовлетворённости жизнью в группе старческо-

го возраста (8,80% дисперсии) было дано аналогичное третьему фактору название в группе пожилых респондентов – **«ценностно-мотивационная интегрированность»**. В число признаков, образующих данный фактор, вошли показатели конфликтности в ценностно-смысловой сфере личности: «индекс расхождения “ценность / доступность”», «внутриличностный конфликт» и «внутриличностный вакуум». Его содержательные характеристики компонента выражаются в распознавании состояния дезинтеграции в ценностно-смысловой сфере, внутренней конфликтности личности и наличия «вакуумов».

Пятому фактору удовлетворённости жизнью в старческом возрасте (8,53% дисперсии) было присвоено название **«включённость в общественно-полезную деятельность и социальная поддержка со стороны расширенной социальной сети»**. В него вошли такие показатели, как «социальная поддержка других», «наличие работы», «интерес к процессу жизни», «социальная поддержка коллег» и «уровень образования». Содержательные характеристики фактора выражаются в стремлении людей старческого возраста находить интерес к процессу жизни посредством поддержания связей с трудовым коллективом, передачи трудового опыта молодым коллегам по работе, подтверждая тем самым преемственность занятий будущими поколениями. Вместе с тем помощь коллег по работе, социальная «опекунская» забота о стариках молодых членов коллектива тоже могут рассматриваться как причина чувства удовлетворённости, переживаемого людьми старческого возраста. Такое

взаимодействие с учениками, коллегами по работе способно стать гарантом поддержания удовлетворённости жизнью человека преклонного возраста.

Шестой фактор удовлетворённости жизнью людей старческого возраста (6,83% дисперсии) получил название **«социальное признание и опора на социальную поддержку государства»**. В содержание данного фактора вошли показатели: «уровень самоуважения», «половая принадлежность», «социальная поддержка организаций» и «уровень активности». Содержательные характеристики выражаются в развитии самоуважения и поддержании уровня активности посредством помощи общественных организаций. Присутствие данных составляющих свидетельствует о том, что немаловажной в формировании отношения пожилых людей к жизни является их оценка достигаемости ведения того образа жизни, который ведут другие сограждане, и возможностей получения медицинской, материальной, психологической и другой помощи от общественных структур. Таким образом, возможность получения реальной помощи от общественных, социальных, профсоюзных, реабилитационных и других организаций влияет на удовлетворённость жизнью в пожилом возрасте.

Так, на данном этапе было определено содержание факторов, повышающих удовлетворённость жизнью в позднем возрасте. В группе *пожилого возраста* выявлено шесть факторов повышения удовлетворённости жизнью: 1) «осмысленная и активная жизненная позиция»; 2) «включённость в социальную систему»; 3) «ценностно-мотивационная интегрированность»; 4) «социальная поддержка и забота от

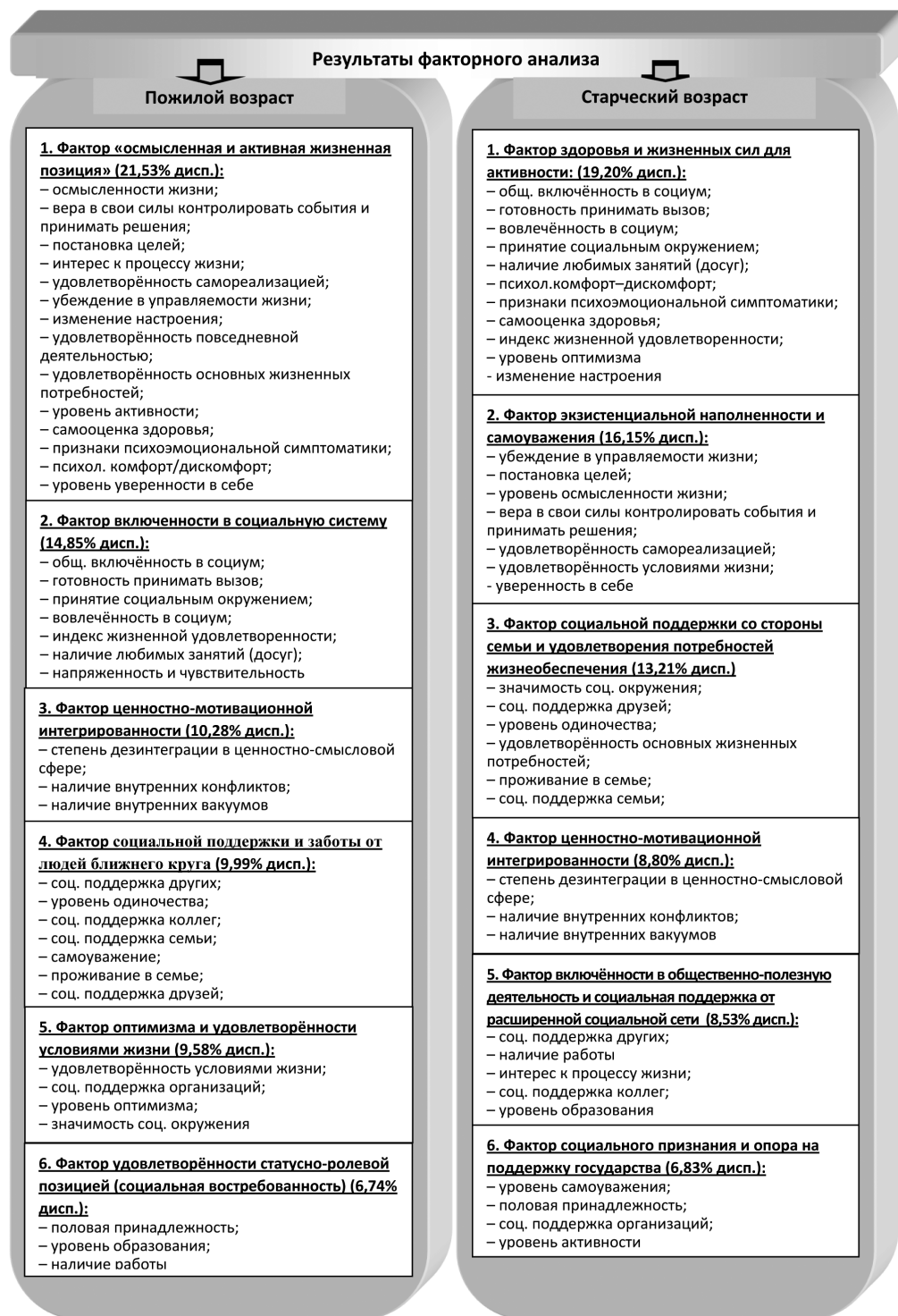


Рис. 1. Факторный анализ удовлетворенности жизнью людей пожилого и старческого возраста

людей ближнего круга»; 5) «оптимизм и удовлетворённость условиями жизни»; 6) «удовлетворённость статусно-ролевой позицией».

В группе *старческого возраста* были обозначены следующие шесть факторов: 1) «здоровье и жизненные силы для активности»; 2) «экзистенциальная наполненность и самоуважение»; 3) «социальная поддержка со стороны семьи и удовлетворение потребностей жизнеобеспечения»; 4) «ценностно-мотивационная интегрированность»; 5) «включённость в общественно-полезную деятельность и социальная поддержка со стороны расширенной социальной сети»; 6) «социальное признание и опора на социальную поддержку государства».

На Рисунке 1 схематично изображена структурно-содержательная модель удовлетворённости жизнью людей пожилого и старческого возраста (факторная структура).

Необходимо отметить, что факторные структуры удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте различаются, что, по всей вероятности, объясняется разными социальными ситуациями их развития. В пожилом возрасте удовлетворённость жизнью человека определяет в первую очередь его личностная осмысленная и активная жизненная позиция, способствующая формированию личной ответственности за поддержание своего здоровья и социальной активности, формирующая убеждение в возможности субъективного контроля событий и свободного принятия решений. Такая жизненная позиция позволяет пожилому человеку рассматривать себя в качестве субъекта социально-ориентированной деятельности. В стар-

ческом возрасте удовлетворённость жизнью зависит в большей степени от позитивной или негативной оценки старым человеком своего здоровья и жизненных сил для активности, дающих возможность включаться в различные виды социальной деятельности, обогащать социальные связи с родственниками, друзьями, сотрудниками трудового коллектива (при условии наличия работы), взаимодействовать с представителями социальных государственных организаций.

Выводы

Удовлетворённость жизнью определяется системой социально-психологических детерминант, характеризующейся своеобразием и спецификой в зависимости от возраста, половой принадлежности, уровня образования, семейного статуса, наличия / отсутствия занятости, социального круга общения, качества досуговой деятельности, характеристик личности, качества социальной поддержки и состояния здоровья.

Социально-психологические факторы поддержания удовлетворённости жизнью у людей пожилого и старческого возраста различаются, что необходимо учитывать при организации психологической работы с учётом возраста.

На основе результатов данного исследования, с опорой на знания об основных социально-психологических детерминантах удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте необходимо разрабатывать адресные методические рекомендации по повышению и поддержанию удовлетворённости жизнью у людей в разных периодах позднего онтогенеза путём создания оп-

тимальных условий формирования их личностных качеств и обеспечения социально-средовых условий. Рекомендации необходимо использовать в профессиональной деятельности специалистов,

работающих в структурах оказания социально-психологической помощи пожилому населению.

Статья поступила в редакцию 01.02.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Жучкова С.М. Исследование взаимосвязи смысловых ориентаций с удовлетворенностью жизнью в пожилом и старческом возрасте // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2014. № 2. С. 18–25.
2. Краснова О.В., Малофеев И.В. Проблема потребностей пожилых людей в системе социального обслуживания населения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 2. С. 13–20.
3. Нестерова А.А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 4. С. 93–108.
4. Нестерова А.А. Феноменология жизнеспособности личности в трудных жизненных ситуациях // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2011. № 4. С. 51–62.
5. Нестерова А.А., Ковалевская Н.А. Жизнеспособность и стратегии совладания матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 3. С. 38–46.
6. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология. Краткий курс. СПб., 2007. 208 с.
7. Суслова Т.Ф., Жучкова С.М. Исследование смысловых ориентаций и удовлетворенности жизнью в пожилом и старческом возрасте // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 3. С. 78–90.
8. Цветкова Н.А., Рыбакова А.И., Старцева Н.Г. Психологическая помощь личности, переживающей кризис старости // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 4. С. 27–37.
9. Шульга Т.И. Представление о счастье у подростков как ценность осмысленной жизни [Электронный ресурс] // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XVIII симпозиума, 2013. URL: <http://www.pirao.ru/images/files/18simp/XVIII.pdf> (дата обращения: 19.01.2018).
10. Bond J., Corner L. Quality of life and older people. Maidenhead: Open University Press, 2004. 131 p.
11. Carmel S. The will to live as an indicator of well-being and predictor of survival in old age // Understanding Well-being in the Oldest Old / eds. L.W. Poon, J. Cohen-Mansfield. New York: Cambridge University Press, 2011. P. 281–289.
12. Diener E.D. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities // Social Indicators Research. 1994. Vol. 31. P. 103–157.
13. Easterlin R. Building a new better theory of well-being // Economics and happiness: framing the analysis / eds. L. Porta, P. Bruni. New York: Oxford University Press, 2006. P. 29–64.
14. Frijters P., Beaton T. The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age // Journal of Economic Behavior & Organization. 2012. Vol. 82, Issues 2–3, P. 525–542.
15. Gwozdz W., Sousa-Poza A. Ageing, health and life satisfaction for the oldest old: an analysis for Germany // Social Indicators Research. 2010. Vol. 97. P. 397–417.
16. Mroczek D., Spiro A. Change in life satisfaction during adulthood: findings from the Veterans Affairs Normative Aging Study // Journal of Personality and Social Psychology. 2005. Vol. 88. P. 189–202.

17. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health // *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. P. 1–28.
18. Tinkler L., Hicks S. Measuring subjective well-being. London: Office for National Statistics, 2011. 27 p.
19. Van Landeghem B. Human Well-Being over the Life Cycle: Longitudinal Evidence from a 20-Year Panel: LICOS Discussion Paper No. 213. 2008.
20. Walker A. A. European Perspective on Quality of Life in Old Age // *European Journal of Ageing*. 2005. Vol. 2. P. 2–12.

REFERENCES

1. Zhuchkova S.M. [Study of the relationship of life-meaningful orientations with life satisfaction in elderly and old age]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2014, no. 2, pp. 18–25.
2. Krasnova O.V., Malofeev I.V. [The problem of older people's needs in social servicing of population]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2011, no. 2, pp. 13–20.
3. Nesterova A.A. [Development and validation of “Resilience of person” questionnaire]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2017, vol. 38, no. 4, pp. 93–108.
4. Nesterova A.A. [The phenomenology of the resilience of a personality in difficult life situations]. In: *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh* [New in psychological and pedagogical research], 2011, no. 4, pp. 51–62.
5. Nesterova A.A., Kovalevskaya N.A. [Resilience and coping strategies of mothers raising children with autism spectrum disorders]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 3, pp. 38–46.
6. Sorokoumova E.A. *Vozrastnaya psikhologiya. Kratkii kurs* [Developmental psychology. Short course]. Saint Petersburg, 2007. 208 p.
7. Suslova T.F., Zhuchkova S.M. [The study of life-meaningful orientations and life satisfaction in elderly and old age]. In: *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, vol. 5, no. 3, pp. 78–90.
8. Tsvetkova N.A., Rybakova A.I., Startseva N.G. [Psychological care of an individual experiencing the crisis of old age]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2015, no. 4, pp. 27–37.
9. SHul'ga T.I. [Perception of happiness by teenagers as the value of meaningful life]. In: *Psikhologicheskie problemy smysla zhizni i acme: materialy XVIII simpoziuma* [Psychological problems of meaning of life and Acme: proceedings of XVIII Symposium], 2013. Available at: <http://www.pirao.ru/images/files/18simp/XVIII.pdf> (accessed: 19.01.2018).
10. Bond J., Corner L. Quality of life and older people. Maidenhead, Open University Press, 2004. 131 p.
11. Carmel S. The will to live as an indicator of well-being and predictor of survival in old age. In: Poon L.W., Cohen-Mansfield J., eds. *Understanding Well-being in the Oldest Old*. New York, Cambridge University Press, 2011, pp. 281–289.
12. Diener E.D. Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. In: *Social Indicators Research*, 1994, vol. 31, pp. 103–157.
13. Easterlin R. Building a new better theory of well-being. In: Porta L., Bruni P., eds. *Economics and happiness: framing the analysis*. New York, Oxford University Press, 2006, pp. 29–64.

14. Frijters P., Beaton T. The mystery of the U-shaped relationship between happiness and age. In: *Journal of Economic Behavior & Organization*, 2012, Vol. 82, Issues 2–3, pp. 525–542.
15. Gwozdz W., Sousa-Poza A. Ageing, health and life satisfaction for the oldest old: an analysis for Germany. In: *Social Indicators Research*, 2010, vol. 97, pp. 397–417.
16. Mroczek D., Spiro A. Change in life satisfaction during adulthood: findings from the Veterans Affairs Normative Aging Study. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2005, vol. 88, pp. 189–202.
17. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health. In: *Psychological Inquiry*, 1998, vol. 9, pp. 1–28.
18. Tinkler L., Hicks S. Measuring subjective well-being. London, Office for National Statistics, 2011. 27 p.
19. Van Landeghem B. Human Well-Being over the Life Cycle: Longitudinal Evidence from a 20-Year Panel. LICOS Discussion Paper No. 213. 2008.
20. Walker A.A. European Perspective on Quality of Life in Old Age. In: *European Journal of Ageing*, 2005, vol. 2, pp. 2–12.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Жучкова Светлана Михайловна – соискатель кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: fotine@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Albina A. Nesterova – Doctor of Psychology, Professor at the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: anesterova77@rambler.ru

Svetlana M. Zhuchkova – Postgraduate student at the Department of Social Psychology, Moscow Region State University;
e-mail: fotine@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нестерова А.А., Жучкова С.М. Факторная структура удовлетворённости жизнью в пожилом и старческом возрасте: социально-психологический подход // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 60–72.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-60-72

FOR CITATION

Nesterova A., Zhuchkova S. Factor structure of life satisfaction in elderly and old age: socio-psychological approach. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 60–72.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-60-72

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-73-83

ОСОБЕННОСТИ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ САМОУТВЕРЖДЕНИЯ

Краева М.Ю.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются важнейшие характеристики личности, проявляющиеся во всех сферах жизнедеятельности человека, и особенно в профессиональной деятельности: тип направленности личности и стратегии её самоутверждения. Педагогическая деятельность всегда связана со взаимодействием, коммуникацией, влиянием, и, следовательно, выбор конструктивных / деструктивных стратегий самоутверждения является ключевой характеристикой профессионала. Поскольку стратегии самоутверждения не в полной мере могут быть осознаны, но при этом определяют вектор и характер деятельности, структурированы преобладающие мотивы поведения, определяющие тип направленности личности, и их представленность в различных стратегиях самоутверждения; была предпринята попытка выявить неосознаваемые мотивы, их соотношение с осознанной мотивацией в деятельности педагогических работников.

Ключевые слова: направленность личности, мотивы поведения, агрессивное самоутверждение, самоподавление, конструктивная стратегия, выбор решения, бессознательная мотивация, осознанные мотивы.

FEATURES OF PERSONALITY ORIENTATION OF TEACHERS WITH DIFFERENT STRATEGIES OF SELF-AFFIRMATION

M. Krayeva

Moscow Region State University

10a, Radio ul., Moscow, 105055, Russian Federation

Abstract. The article discusses the most important characteristics of the individual, manifested in all spheres of human life, and especially – in professional activities: the type of personality orientation and the strategy of self-affirmation. Pedagogical activities are always connected

with interaction, communication, influence. Consequently, the choice of constructive/destructive strategies of self-affirmation is a key characteristic of a professional. Since the strategies of self-affirmation may not be fully realized, but at the same time determine the vector and nature of activities, the prevailing motives of behavior determining the type of personal orientation and their representation in various strategies of self-affirmation are structured. An attempt was made to identify the unconscious motives, their relationship with the conscious motivation in the activities of teachers.

Key words: personal orientation, motives of behavior, aggressive self-affirmation, auto inhibition, constructive strategy, decision making, unconscious motivation, conscious motives.

В последнее время всё большее значение уделяется разработке профессиональных стандартов с оцениванием профессиональной деятельности специалистов, оценкой общих контрольных уровней их профессиональных компетенций. Отмечая новые направления кадровой политики, Т.И. Шульга подчёркивает существующие сложности с определением и чётким описанием профессионального стандарта, с выделением критериев оценки профессиональной деятельности специалистов, что приводит к высокой вероятности рисков неэффективной работы. Введение стандартов должно помочь обозначить границы полномочий тех или иных специалистов, определить направленность, содержание их основной деятельности [20]. Однако не меньшее значение с точки зрения оценки эффективности профессиональной деятельности, а также характера её осуществления имеют общая направленность личности и используемая ею стратегия самоутверждения [2; 3; 4; 9].

Самоорганизация поведения личности (как конструктивного, так и деструктивного) всегда связана с мотивационной сферой личности и отражает её направленность и общую траекторию деятельности. Несмотря на то, что проблема самоутверждения имела не-

однозначные оценки в философских и психологических трудах, необходимо признать, во-первых, реальность этого личностного проявления, во-вторых, его влияние как на цели и способы деятельности, так и на всю сферу межличностных коммуникаций. Поскольку профессиональная педагогическая деятельность достаточно нормативна, характеризуется повторяемостью и образованием многочисленных стереотипов (мышления и деятельности), проблема исследования стратегий самоутверждения педагогов и их направленности является актуальной как с теоретической, так и с прикладной точки зрения. Поэтому **целью** нашей работы является выявление особенностей направленности личности педагогических работников с разными стратегиями утверждения [5; 10; 11; 13; 15].

В исследовании приняли участие 92 руководящих и педагогических работника образовательных организаций, реализующих программы начального, основного и среднего уровней общего образования.

Гипотеза

Мы полагаем, что стратегии самоутверждения личности определяет то, какой вид направленности занимает ведущее место в структуре побуж-

дений человека. При этом в деструктивных стратегиях самоутверждения преобладают неосознанная мотивация и личная направленность. Признаками конструктивной стратегии самоутверждения личности являются её непротиворечивость, единство сознательно принятых и неосознанных стремлений и коллективистическая направленность.

Самоутверждение – сложный психологический феномен, в котором выделяются следующие компоненты: а) социально-психологический (активное взаимодействие человека со своим окружением, в ходе которого происходит его самореализация); б) потребностно-мотивационный в достижении значимых целей (признания, власти, самоосуществления, успеха); в) жизненные стратегии и тактики, включая профессиональные стратегии построения карьеры [8, с. 81]. Таким образом, очевидным является значение самоутверждения не только для психологического «самочувствия» личности, но и для характеристик её «профессиональной повседневности» – проявления личностных особенностей в поведении и деятельности человека, особенно при усложнении внешней ситуации.

История изучения проблемы самоутверждения корнями уходит в философию. Уже во взглядах таких гигантов философской мысли, как Шопенгауэр и Ницше, прослеживается разное отношение к этому феномену. Шопенгауэр, который отмечал естественность стремления человека самоутверждаться за счёт других, всё же отрицательно оценивал эту склонность человека. Ницше, напротив, считал, что самоутверждение положительно характеризует человека, потому что без са-

моутверждения нет самой личности. В психологии эта проблема впервые сформулирована А. Адлером, согласно которому самоутверждение есть не что иное, как способ побороть «комплекс неполноценности», который изначально присущ всем людям [7; 12; 14].

Как формируются, а затем и воспроизводятся паттерны личностного самоутверждения? Насколько свободен человек в их выборе? Безусловно, часто можно наблюдать, что в поведении доминирует какая-то одна, присущая именно этой личности и характеризующая её стратегия самоутверждения. Однако следует отметить, что выбор стратегии самоутверждения – это осознанный, регулируемый и контролируемый самим человеком процесс, и, следовательно, он может быть изменён в случае, если личность понимает его деструктивность.

Для выявления стратегий самоутверждения была использована методика Н.Е. Харламенковой [17, с. 384], в которой она выделила следующие их виды.

Агрессивная стратегия самоутверждения. Самоутверждение происходит за счёт подавления другого человека, за счёт отрицания другого Я.

Стратегию доминирования в первую очередь понимают как агрессивное самоутверждение, которое чаще всего в профессиональной деятельности проявляется в виде вербальной агрессии. Однако эта стратегия может появляться и в других «масках»: искусственных препятствиях другому, сокрытии информации, игнорировании. Всё это формы «силовых игр», в которых главная цель – доминировать в межличностных отношениях.

Самоотрицание (самоподавление). В отличие от агрессивного типа само-

утверждения личностям, склонным к самоотрицанию, напротив, свойственны самоуничижительные мысли, а следовательно, и соответствующая манера поведения [1; 19].

По сути, личности, склонные к самоотрицанию, очень часто имеют множество проблем различного характера, а именно: неумение (или нежелание) выстраивать межличностные отношения с другими людьми, неумение выражать как отрицательные, так и положительные чувства и эмоции, неумение задавать вопросы, когда этого требует определённая ситуация. Для людей, склонных к самоотрицанию, особенно важными и сложными проблемами, мешающими как в трудовой, так и в учебной деятельности, являются также неумение инициировать общение любого рода, как межличностное, так и профессиональное.

Наиболее приемлемый как для личности, так и для социума тип самоутверждения – *конструктивная стратегия* (уверенная манера поведения). Стратегия конструктивного самоутверждения – способность принимать решения, действовать согласно этим решениям и нести ответственность за них. Принятие решений – всегда стрессовая ситуация для личности, а в некоторых случаях – способность идти на риск, поэтому конструктивная стратегия самоутверждения предполагает стрессоустойчивость личности, её способность к долгосрочному прогнозированию и разумному риску. Для них характерно стремление к самораскрытию и самовыражению [13].

Направленность личности всегда отражает доминирующие мотивы поведения и иерархию её мотивационной сфе-

ры в целом. Это важнейшее образование, характеризующее личность с точки зрения как её отношения к себе, так и отношения к другим, а также – к делу [14]. Безусловно, направленность является ключевой характеристикой в определении компетентности и эффективности педагога, поэтому мы в своём исследовании рассматривали три вида направленности: коллективистическую, личную и деловую. В случаях, когда центральный интерес для человека представляют его личные достижения и собственное благополучие, речь идёт о личной направленности [1; 19]. Когда преобладающими являются интересы группы, команды, коллектива – о коллективистической направленности. Однако известны случаи, когда интересы группы, как и личные интересы, отходят на второй план, а во главу угла ставятся интересы дела (идеи) – тогда это деловая направленность. Поглощённость результатом деятельности, увлечённость её ходом заставляют человека забывать о собственных эгоцентрических интересах и требовать того же от других [5].

Анализ и обсуждение результатов

В соответствии с полученными данными по методике «Стратегии самоутверждения» (Н.Е. Харламенковой) определились три группы испытуемых: 1 – с ориентацией на стратегию самоподавления ($n = 43$); 2 – с преобладанием конструктивной стратегии самоутверждения ($n = 18$); 3 – с предпочтением агрессивной стратегии самоутверждения ($n = 31$).

Для стандартизации данных и определения границ между тремя эмпирическими группами проводилось преобразование результатов в стены.

Для изучения педагогов по основным видам направленности мы применяли экспериментальную методику «Глазомер», использующую принцип произвольного изменения некоторых психофизиологических реакций под влиянием изменения мотивов деятельности. Эта методика была разработана М.С. Неймарк [10]. В дальнейшем на её основе были созданы две другие методики, построенные по аналогичному принципу – «Светофор» В.Э. Чудновского [18] и «Секундомер» Т.Е. Конниковой. Методика «Глазомер» основывается на визуальной оценке отрезков (15–120 мм). После предъявления карточки в течение нескольких секунд участник должен воспроизвести отрезок. Каждая серия состояла из 60 произвольно предъявляемых линий. Эта «графическая» часть эксперимента была включена в проективную деловую игру «школа будущего», что позволяло менять исходные инструкции для выявления типа мотивации участников. Различные серии отличались друг от друга только мотивом, что отражалось в количестве допущенных ошибок при выполнении задания.

Первая серия мотивировалась деловыми побуждениями. Цель – отбор участников для дела, требующего особых навыков и тренировки.

Во второй серии инструкция побуждала к активизации личного мотива, а личное первенство в выполнении задания определяло лидера в команде.

Успех в третьей серии зависел от общекমানдного результата. Участники игры знали, что их личные показатели здесь не учитываются, подсчитываются только общегрупповые.

Более точно выявлять истинную (и не всегда осознаваемую) направленность позволяло введение штрафов за допущенные ошибки.

При этом система штрафов была случайной: больший штраф попеременно накладывался то за преуменьшение, то за преувеличение линий. Чем более значим был для участника тот или иной мотив, тем больше он ошибался в сторону меньшего штрафа. Таким образом, можно было судить о влиянии каждого мотива.

Анализ позволил дифференцировать педагогов по их направленности на следующие группы: 1) участники с выраженным коллективистическим мотивом (20,2%); 2) участники с преобладанием личного мотива (33,1%); 3) участники с преобладанием делового мотива (28,5%); 4) участники, у которых почти в равной степени проявились два или даже три мотива (6,8%); 5) участники, у которых никакой мотив не проявился со статистической значимостью (2,8%).

Выявление последней группы, вероятно, может быть связано с тем, что направленность определялась нами в условиях игровой деятельности, а не профессионально-трудовой, цели могли определяться частными ситуационными мотивами. Мы соотнесли полученные данные с выявленными стратегиями самоутверждения. Результаты представлены в таблице 1.

На следующем этапе перед нами стояла задача выявить соотношение осознаваемых и неосознаваемых мотивов поведения. Для этого были проведены 2 конфликтных серии, которые заключались в том, что сталкивались личный и коллективистический мотивы, а испытуемый должен был сделать выбор между ними.

Таблица 1

Соотношение типа направленности личности педагогических работников и стратегий самоутверждения

Тип направленности (%)	Стратегии самоутверждения (%)			Всего
	Агрессивная	Самоподавление	Конструктивная	
Личная	12,8	19,3	3,7	33,1
Деловая	10,1	15,6	5,5	28,5
Коллективистическая	2,7	4,6	7,3	20,2
Мультинаправленность	6,8	–	–	6,8
Неопределенная	2,7	–	–	2,7
Всего	35,1	39,5	16,5	91,3

В первой конфликтной серии инструкция была неопределённой, а противоречие между личным и командным интересом было неявным. Во второй серии, напротив, в инструкции чётко разъяснялось это противоречие. Таким образом, во второй серии перед участниками эксперимента был осознанный выбор мотива деятельности: «за кого» они будут действовать – «за себя» или «за команду».

Командные (коллективистические) ценности имеют большую социальную привлекательность, поэтому, когда личность осознаёт объективно существующие противоречия между своими личными интересами и интересами коллектива, она склонна подавлять свои эгоистические стремления, даже если они у неё сильнее, чем коллективистические. При этом важную роль имеют следующие факторы: а) осознание личностью своей направленности; б) осознание единства или конфликтности личных и коллективных интересов; в) осознанность выбора решения и его последствий (как для себя, так и для коллектива).

В инструкции участникам сообщалось, что эта серия определит как личного, так и командного победителя.

Так как наша задача состояла в том, чтобы максимально развести интересы команды и личные, после первого испытания участнику сообщалось, что он действует противоположно команде. При этом подчёркивалось, что если участник улучшит личные результаты, это приведёт к ухудшению общекомандных результатов, и наоборот.

Мы предполагали, что, когда оба мотива обладают значительной силой и осознаются последствия каждого из решений, человек может отложить принятие решения и отказаться от действия либо начать искать пути решения данного противоречия. В случае осознанного выбора и его последствий человек будет последовательно его реализовывать, т. е. в результате принятия какого-либо решения как итога внутреннего конфликта (борьбы мотивов) его действия должны соответствовать принятому решению.

Однако в ходе этой серии проявилась ещё одна модель поведения участников.

84% участников выразили готовность действовать «за команду». Об этом говорили и реплики, и характер ошибок в первый период выполнения задания. Однако 42% из 84% в итоге

дали результаты «за себя». Только 19% участников последовательно действовали, исходя из первоначального решения. Остальные несколько раз меняли ориентацию.

В этой серии участникам предлагалось 40 отрезков.

Действия в пользу «команды» наблюдались в первые 4–5 проб, в дальнейшем действия направлялись на личные достижения. При этом участники продолжали думать, что «работают на команду».

Об этом свидетельствовали характер задаваемых вопросов и обсуждение результатов серии, но главным доказательством искренности в убеждённости в том, что они действовали «за команду», была предоставленная возможность исправления ошибок. У большинства исправления начинались не с первой линии, а там, где уже, безусловно, шла работа «за себя» и все поправки были не слишком существенны, чтобы получилось то, что нужно команде. Это позволило сделать вывод, что участники эксперимента действительно не только не заметили изменения своего намерения работать «за команду», но и отрицают желание личного успеха. Деятельность соответствует этому желанию, но оно отрицается (не осознаётся) ими. Это позволило наглядно выявить соотношение осознаваемых и неосознаваемых мотивов и их влияние на конечный результат деятельности. Неосознаваемый мотив направлен на нужный для личности результат деятельности, а осознаваемый определяет также нужное для личности эмоционально-ценностное отношение к деятельности и к себе. В ситуациях, когда эти компоненты об-

служивают разные типы направленности, человек ориентируется на достижение личного успеха, хотя хочет считать, что «делает все для других и для дела». При этом на этапах принятия решений и осознания последствий это внутреннее противоречие не проявлялось столь очевидно. Разница в осознанной и неосознанной направленности проявлялась позже, в процессе реализации решения, а это позволяло сохранить иллюзию того, что он действует согласно своим осознанным намерениям. Переводя эти наблюдения в плоскость смыслов профессиональной деятельности, можно сказать, что в случае неосознаваемой личной направленности приоритетным становится сохранение позитивной оценки себя в ущерб стратегическим целям коллектива.

Выводы

Подводя итоги полученным результатам, мы смогли сформулировать следующие выводы.

1. Личность избирает такую стратегию самоутверждения, которая соответствует доминирующим мотивам, создающим иерархическую структуру её мотивационной сферы.

2. Конструктивность или деструктивность стратегий определяется соотношением сознательной и бессознательной мотивации в принятии решений и их последующей реализации, а также типом направленности.

3. Коллективистическая направленность наиболее отчётливо проявляется в конструктивных стратегиях самоутверждения личности.

4. Для агрессивной стратегии более характерна личная направленность. Кроме того, данная стратегия характе-

ризуется некоторой неустойчивостью направленности, что проявилось в неопределённости мотивации, и мультинаправленностью.

5. Стратегия самоподавления составляет большую часть (43%) от общего числа выборки педагогических работников. Сам по себе этот факт заставляет рассматривать данный феномен как самостоятельный и исследовать его в контексте профессиональной педагогической деятельности. В наибольшей степени стратегия самоподавления соотносится с личной (19,3%) и деловой (15,6%) направленностью личности.

6. В исследовании была сделана попытка выявить соотношение осознанных и неосознанных мотивов, что позволило нам определить их влияние на результат деятельности. Однако для получения точных и достоверных выводов необходимо продолжить исследования в этом направлении. Мы предполагаем, что признаком вполне сформировавшейся, зрелой направленности личности и выбора ею конструктивных стратегий самоутверждения является её непротиворечивость, единство сознательно принятых и неосознанных стремлений.

Статья поступила в редакцию 02.03.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Л.Н. Жизненные и профессиональные ценности личности школьников и студентов, будущих профессионалов в современном мире // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2014. № 4. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/603> (дата обращения: 26.02.2018).
2. Быков А.В., Шульга Т.И. Эмоционально-волевая регуляция как вид психологической готовности человека к обучению: монография. М., 2012. 142 с.
3. Городилова Е. А. Самоактуализация и ее связь с интегральной индивидуальностью: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2002. 244 с.
4. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. М., 2001. С. 193–203.
5. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994. 144 с.
6. Зотова Л.Э., Плахотникова И.В., Сидячева Н.В. Поведенческий компонент в структуре Я-концепции личности: теоретический и практический аспект // European Social Science Journal. 2015. № 8. С. 284–291.
7. Корчемный П.А. Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2012. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/173> (дата обращения: 22.02.2018).
8. Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлёв. М., 2013. 944 с. (Труды Института психологии РАН).
9. Нестерова А.А. Социально-психологический подход к пониманию конструкта «жизнеспособность личности» // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / под ред. А.В. Махнач, Л.Г. Дикой. М., 2016. С. 71–87.
10. Неймарк М.С. О соотношении осознаваемых и неосознаваемых мотивов в поведении, характеризующем направленность личности подростков // Психология личности: сборник статей / сост. А.Б. Орлов. М., 2001. С. 60–66.
11. Носс И.М., Бородина Т.И. Личностно-профессиональная спецификация в диагностике персонала // Вестник Московского государственного областного университета

- (электронный журнал). 2015. № 3. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/674> (дата обращения: 27.02.2018).
12. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях: науч.-метод. пособ. для практ. психологов образования и педагогов / под ред. Л.М. Митиной. М., Обнинск, 2010. 296 с.
 13. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991. 110 с.
 14. Плахотникова И.В., Зотова Л.Э. Особенности личности преподавателя высшей школы // Вестник Московского государственного университета. Серия: Психологические науки. 2011. № 2. С. 149–156.
 15. Сидячева Н.В. К вопросу о развитии морали и нравственности современной молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2010. № 4. С. 21–23.
 16. Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула, М. Уорнера. СПб., 2006. 1200 с.
 17. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. М., 2007. 384 с.
 18. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности как фактор её становления // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 5–15.
 19. Чудновский В.Э. К вопросу о психологической сущности устойчивости личности // Психология личности: сборник статей / сост. А.Б. Орлов. М., 2001. С. 77–87.
 20. Шульга Т.И. Новые направления кадровой политики специалистов социальной сферы (к проблеме разработки профессиональных стандартов) // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2013. № 3. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/428> (дата обращения: 24.02.2018).

REFERENCES

1. Antonova L.N. [Life and professional values of personality of pupils and students, future professionals in the modern world]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)* [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2014, no. 4. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/603> (accessed: 26.02.2018).
2. Bykov A.V., SHul'ga T.I. *Emotsional'no-volevaya regul'yatsiya kak vid psikhologicheskoi gotovnosti cheloveka k obucheniyu* [Emotional-volitional regulation as a form of a person's psychological readiness to learning]. Moscow, 2012. 142 p.
3. Gorodilova E.A. *Samoaktualizatsiya i ee svyaz' s integral'noi individual'nost'yu: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Self-actualization and its relationship with the integral individuality: PhD thesis in Psychological sciences]. Perm, 2002. 244 p.
4. Zavalishina D.N. [Dynamics of value-semantic relationship of a subject to his professional activities]. In: *Psikhologicheskie, filosofskie i religioznye aspekty smysla zhizni* [Psychological, philosophical and religious aspects of the meaning of life]. Moscow, 2001, pp. 193–203.
5. Zalesky G.E. *Psikhologiya mirovozzreniya i ubezhdenii lichnosti* [Psychology ideology and beliefs of an individual]. Moscow, 1994. 144 p.
6. Zotova L.E., Plakhotnikova I.V., Sidyacheva N.V. [The behavioral component in the structure of self-concept of personality: theoretical and practical aspect]. In: *European Social Science Journal*, 2015, no. 8, pp. 284–291.
7. Korchemny P.A. [Psychological aspects of competence and competency approaches to training]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)*

- [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2012, no. 1. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/173> (accessed: 22.02.2018).
8. Dikaya L.G., Zhuravlyov A.L., eds. *Lichnost' professionala v sovremennom mire* [The personality of a professional in the modern world]. Moscow, 2013. 944 p.
 9. Nesterova A.A. [Socio-psychological approach to understanding the construct of "viability of an individual"]. In: Makhnach A.V., Dikaya L.G., eds. *ZHiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i sotsial'nye aspekty* [The viability of a person: individual, professional and social aspects]. Moscow, 2016, pp. 71–87.
 10. Neimark M.S. [On the correlation of conscious and unconscious motives in behavior, characterizing the orientation of adolescents' personality]. In: Orlov A.B., comp. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. Moscow, 2001, pp. 60–66.
 11. Noss I.M., Borodina T.I. [Personal and professional specification in the diagnosis of staff]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)* [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2015, no. 3. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/674> (accessed: 27.02.2018).
 12. Mitina L.M., ed. *Osobennosti lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh* [Features of personal and professional development of the subjects of educational space in modern socio-economic conditions]. Moscow, Obninsk, 2010. 296 p.
 13. Pantelev S.R. *Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenochnaya sistema* [Self-attitude as a system of emotional assessment]. Moscow, 1991. 110 p.
 14. Plakhotnikova I.V., Zotova L.E. [The personality of a teacher of higher school]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2011, no. 2, pp. 149–156.
 15. Sidyacheva N.V. [On the question of developing the morality of today]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2010, no. 4, pp. 21–23.
 16. Pule M., Warner M., eds. *Upravlenie chelovecheskimi resursami* [Human resource management]. Saint Petersburg, 2006. 1200 p.
 17. Kharlamenkova N.E. *Samoutverzhdenie podrostka* [The self-affirmation of a teenager]. Moscow, 2007. 384 p.
 18. Chudnovsky V.E. [The life space of an individual as a factor in its formation]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)*. [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2013, no. 3. Available at: [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2013, no. 3, pp. 5–15.
 19. Chudnovsky V.E. [On the psychological nature of resilience of an individual]. In: Orlov A.B., comp. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. Moscow, 2001, pp. 77–87.
 20. SHul'ga T.I. [New directions of personnel policy specialists of social sphere (on the problem of development of professional standards)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)* [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2013, no. 3. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/428> (accessed: 24.02.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Краева Марина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: mari-07.kraeva@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Marina Yu. Kraeva – PhD in Psychological sciences, associate professor of the Department of social psychology, Moscow Region State University
e-mail: mari-07.kraeva@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Краева М.Ю. Особенности направленности личности педагогических работников с разными стратегиями самоутверждения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 73–83.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-73-83

FOR CITATION

Kraeva M.Y. Features of personality orientation of teachers with different strategies of self-affirmation. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 73–83.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-73-83

УДК 152.922.7/8392.7

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-84-93

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ ТИПОВ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ РАЗНЫХ КУЛЬТУРНЫХ СРЕД

Мишина М.М.¹, Мурсалыева Г.М.²

¹ *Московский государственный областной университет*

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

² *Российский государственный гуманитарный университет*

125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, д. 6, Российская Федерация

Аннотация. В статье представлены результаты исследования типов этнической идентичности у подростков из разных культурных сред. Описаны различия в формировании типов этнической идентичности подростков, обусловленные влиянием разной среды проживания, выявлены доминантные типы этнической идентичности. Эмпирическое исследование типов этнической идентичности проведено в Московской городской школе (Россия) и в Исмаиллинской среднеобразовательной школе (Азербайджан). Путём эмпирического исследования были выявлены существенные значимые различия в формировании типов этнической идентичности подростков из разных культурных сред. Опираясь на результаты этого эмпирического исследования, авторы сделали выводы, что доминирование позитивной этнической идентичности у подростков является результатом проживания в этнически разнообразной среде, а в этнически однообразной среде у подростков одновременно доминируют несколько типов этнической идентичности; межэтнические конфликты способствуют формированию у подростков этноэгоизма, этнофанатизма и этноцентризма.

Ключевые слова: этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляционизм, этнофанатизм.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FORMATION OF ETHNIC IDENTITY TYPES OF ADOLESCENTS FROM DIFFERENT CULTURAL ENVIRONMENTS

M. Mishina¹, G. Mursaliyeva²

¹ *Moscow Region State University*

10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation

² *Russian State University for the Humanities*

6, Miusskaya square, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article presents the results of a study of the types of ethnic identity in adolescents from different cultural environments. The differences in the formation of the types of ethnic identity of adolescents, determined by different living environment are described. Besides, the

dominant types of ethnic identity are identified. Empirical study of ethnic identity types held in Moscow city school (Russia) and in secondary school of Ismayill (Azerbaijan). The result of the empirical study revealed the existing significant differences in the formation of ethnic identity types of adolescents from different cultural environments. Based on the results of the empirical study of the formation of ethnic identity types of adolescents from different cultural environments, the authors came to the following conclusions: the dominance of positive ethnic identity among adolescents is the result of living in an ethnically diverse environment; in an ethnically monotonous environment adolescents are simultaneously dominated by several types of ethnic identities; interethnic conflicts contribute to the formation of ethno-egoism, ethno-fanaticism and ethnocentrism in adolescents.

Key words: ethno-nihilism, ethnic indifference, positive ethnic identity, ethno-egoism, ethno-isolationism, ethno-fanaticism.

Актуальный вопрос развития современного общества связан с перемещением миграционных потоков из одной культурной среды в другую. Опыт общения представителей разных культур в общественной среде показывает сложный процесс вторичной социализации мигрантов, который отягощён скудным знанием как мигрантами культуры принимающих стран, так и коренными жителями культуры стран отбытия [1; 4; 20]. В разных частях мира вне зависимости от уровня развития общества возникают массовые протесты как на религиозной, так и на межэтнической основе, что определяет необходимость изучения формирования этнической идентичности, которая включает в себя доминантные этнические маркеры и выделяет типы этнической идентичности представителей из разных культурных сред [2; 10; 21; 22; 23].

Мы в своей работе исследовали особенности формирования типов этнической идентичности подростков. Ранее Дж. Финни отмечала, что формирование этнической идентичности в подростковом периоде наименее изучено, так как подростковый возраст

в силу большого количества психологических новообразований всегда находится в центре интересов исследователей, изучающих возрастные особенности [5; 6; 7; 8]. Социальная идентичность возникает в результате конфликта между желанием сепарации, характерным для пубертатного периода, и поиском своего места в данном обществе [6; 14; 15; 17]. В процессе социальной идентичности возникает этническая идентичность, которая представлена как часть целостного развития личности [3; 5; 11; 18].

Мы считаем, что формирование типов этнической идентичности не происходит в отрыве от внешней среды, поэтому учитываем её влияние на подростка, так как этот процесс, в отличие от межличностных, относится к категории интерсубъективных [1; 7; 9; 10; 11; 12; 16].

Обзор научно-психологической литературы дал нам основание сформулировать гипотезу исследования: этнически разнообразная среда благотворно влияет на формирование позитивной этнической идентичности [2; 3; 10; 11]. В этнически менее разнородной среде у подростка может форми-

роваться несколько типов этнической идентичности [13; 19].

Эмпирической базой исследования мы выбрали 251 подростка, учеников 7–8 классов. Среди выбранных респондентов 127 подростков были из Московской городской школы № 170 имени А.П. Чехова (Россия) и 124 подростка – из Исмаиллинской средней общеобразовательной школы № 1 имени И.А. Гасанова (Азербайджан).

Культурная среда, окружающая московского подростка, разнообразна, и она способствует выстраиванию отношений с представителями разных культур в связи с активной миграцией населения в мегаполисы.

Подростков из исмаиллинской культурной среды (Азербайджан) с детства окружают люди одной национальности и ментальности, чаще всего связанные родственными узами, поэтому культурная среда, влияющая на подростка из г. Исмаиллы, этнически более однородна.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы мы провели исследование и выявили различия в типах этнической идентичности в зависимости от культурной среды. В эмпирическом исследовании мы использовали опросник Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности», с помощью которого диагностировали этническое самосознание респондентов [12; 13]. Особенностью данной методики является то, что выделенные типы идентичности отличаются различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности [11]. Они выделены на основе широкого диапазона шкалы этноцентризма, начиная от «отрицания» идентичности (фиксируются негативизм и нетерпимость

по отношению к собственной этнической группе) и заканчивая национальным фанатизмом (пик нетерпимости и высшая степень негативизма по отношению к другим этническим группам) [12; 13].

Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова) содержит шесть шкал.

1. *Этнонигилизм* – данный тип идентичности проявляется в отрицании этнической идентичности, этническая принадлежность не является существенным признаком для индивида среди других жизненных критериев. У индивидов с этнонигилистическим типом идентичности доминируют другие социально-психологические ниши, отличные от этнических.

2. *Этническая индифферентность* – этническая принадлежность для индивидов с таким типом идентичности неопределенна и неактуальна.

3. *Норма (позитивная этническая идентичность)* – это и уважительное отношение к своей этнической принадлежности, и одновременное почтительное отношение к другим народам. Позитивное отношение к другим народам формируется в этнически разнообразной среде, когда этноконтактная среда обширна. В мультикультуральной среде формирование позитивной этнической среды является нормой и присуще большинству её членов. Позитивный тип этнической идентичности – это сочетание сбалансированного толерантного отношения как к собственной, так и другим культурным средам и условие как мирных межкультурных отношений в мультикультурном обществе, так и стабильного существования собственной этнической группы.

4. *Этноэгоизм* – это восприятие собственной этнической идентичности через призму феномена «мой народ». Данному типу идентичности на вербальном уровне свойственно выражаться в двух формах: подчёркивания «преимуществ» собственной этнической группы, что также может включать напряжённость и раздражение в общении с представителями других этнических групп, и признания за своим народом права решать проблемы, при этом ущемляя права другой этнической группы.

5. *Этноизоляция* – эта декларация превосходства собственной этнической группы, стремление «очистить» национальную культуру, неприятие межэтнических брачных союзов.

6. *Этнофанатизм* – как и любой вид фанатизма, способствует готовности идти на любые действия во имя этнических интересов. В числе «любых действий» могут быть этнические «чистки» и отказ другим народам в праве пользования ресурсами и социальными привилегиями, признание приоритета этнических прав народа над правами человека, оправдание любых жертв в борьбе за благополучие своего народа. В истории XX и XXI вв. проявляется этнический фанатизм, в результате которого в разных точках мира вспыхивают межэтнические конфликты.

Этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм представляют собой нерациональное преувеличение этнической идентичности, выражающееся в проявлении дискриминационных форм межэтнических отношений. По сути, эти три типа идентичности приводят к усилению неконструктивного межэтнического взаимодействия

и проявляются в различных формах этнической нетерпимости: от раздражения, возникающего как реакция на присутствие членов других групп, до отстаивания нацистских, шовинистских взглядов и суждений, приводящих к ограничению прав и возможностей представителей других этнических групп, агрессивным и насильственным действиям и даже геноциду.

В процессе исследования этнической идентичности мы провели психологическую экспертизу. В результате серии экспертных оценок и пилотажных исследований были отобраны 30 суждений-индикаторов, интерпретирующих конец фразы: «Я – человек, который...». Индикаторы отражают отношение к собственной общности и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия.

Статистические данные, отражающие влияние культурной среды на формирование типов этнической идентичности подростков из московской (Россия) ($n = 127$) и исмаиллинской (Азербайджан) ($n = 124$) культурных сред, подтвердили наше предположение о влиянии разных культурных сред на формирование разных типов этнической идентичности (табл. 1).

Из данных, представленных в таблице 1, мы видим различия в выборе этнических типов подростками из разных культурных сред. *Этнонигилизм* как тип этнической идентичности выбрали больше подростков из исмаиллинской культурной среды. Причиной выбора ими такого типа является то, что в более этнически однородной среде интерес к своему этническому происхождению не ярко выражается. Большой интерес к своей этнической принадлежности

подросток проявляет в этнически разнообразной среде, он выделяет общие и дифференцированные признаки собственного этноса. Более однородная этнически среда не стимулирует такого интереса к своему происхождению. Мо-

сковская культурная среда этнически разнообразна, каждый подросток с самого раннего детства включён в мультикультуральную среду, которая стимулирует повышенный интерес к своему этническому происхождению.

Таблица 1

Типы этнической идентичности подростков разных культурных сред

Типы этнической идентичности	Критерий Стьюдента (Московская культурная среда; n = 127)	Критерий Стьюдента (Исмаиллинская культурная среда; n = 124)
Этнонигилизм	4,27	7,82
Этническая индифферентность	10,87	9,86
Позитивная этническая идентичность	16,07	14,12
Этноэгоизм	5,87	7,74
Этноизоляционизм	6,42	8,37
Этнофанатизм	7,34	11,13

p-значение (вероятность отсутствия различий по данному признаку)

Этническая индифферентность как безразличие к своей этнической принадлежности доминирует у подростков из московской культурной среды. Это свидетельство того, что подросток имеет возможность общаться с представителями разных национальностей. Среди его друзей, одноклассников большое количество сверстников, принадлежащих разным этносам. Однако общечеловеческие нравственные ценности у них одинаковые.

Позитивная этническая идентичность, как следует из результатов эмпирических исследований, в группе московских подростков более высокая, чем в группе респондентов из г. Исмаиллы. Это ещё раз подтверждает нашу гипотезу, выдвинутую в ходе исследования. В то же время, сравнивая показатели внутри одной и той же выборки подростков из Исмаиллы, мы видим,

что *позитивная этническая идентичность* преобладает у большинства подростков по сравнению с другими типами этнической идентичности.

Этноэгоизм также выше у подростков из Исмаиллы по сравнению с московскими, что свидетельствует о доминирующем в обществе чувстве защиты своего этноса, культуры и традиций.

Этноизоляционизм у подростков из Исмаиллы по сравнению с подростками из Москвы также выше.

Этнофанатизм как тип этнической идентичности также высок у подростков из Исмаиллы. Объективное объяснение данному явлению мы можем найти в условиях жизни, которые формировались вокруг подростков из Исмаиллы. Азербайджан на данный момент находится в условиях тихого конфликта с некоторыми соседними странами, а межэтнический конфликт всегда стимулирует

повышение гиперидентичных типов этнической идентичности.

По причине возможного отклонения результатов эмпирического исследования типов этнической идентичности у подростков из московской культурной среды (Россия) ($n = 127$) и подростков из исмаиллинской культурной среды (Азербайджан) ($n = 124$) полученные показатели мы подтвер-

дили с помощью математико-статистической обработки Стьюдента, где t – величина статистики Стьюдента, dif – число степеней свободы, а p -значение – вероятность отсутствия различий по данному признаку.

Результаты математического анализа типов этнической идентичности при помощи статистики Стьюдента мы представили в таблице 2.

Таблица 2

Величина и значимость критерия Стьюдента

Типы этнической идентичности	t-Критерий (величина критерия Стьюдента)	dif (число степеней свободы)	p-значение (вероятность отсутствия различий по данному признаку).
Этнонигилизм	-6,893	249	0,000
Этническая индифферентность	2,159	249	0,032
Позитивная этническая идентичность	4,610	249	0,000
Этноэгоизм	-3,312	249	0,001
Этноизоляционизм	-1,741	249	0,083
Этнофанатизм	-7,100	249	0,000

Эмпирическое исследование типов этнической идентичности показало, что этнически разнообразная среда способствует формированию позитивного этнического типа и в более этнически однообразной среде формируются одновременно несколько типов этнической идентичности. Подросткам из московской культурной среды присущ высокий уровень позитивной этнической идентичности, у подростков из исмаиллинской культурной среды доминируют позитивная этническая идентичность одновременно с этноэгоизмом, этноизоляционизмом и этнофанатизмом. Объективно этот феномен мы можем объяснить тем, что подростки в исмаиллинской культурной среде переживают горе от потери

земель в оккупированном Нагорном Карабахе, испытывают чувство страха за свою этническую принадлежность, и это находит своё отражение в формировании гиперидентичных типов этничности. Таким образом, мы смогли доказать, что среда оказывает определяющее воздействие на формирование типов этнической идентичности у современных подростков.

Выводы:

1. Позитивный тип этнической идентичности есть следствие проживания подростка в этнически разнообразной среде.

2. Менее разнообразная этнически среда не способствует единоличному доминированию позитивной этниче-

ской идентичности, так как в ней временно формируются несколько типов этнической идентичности.

3. В условиях межэтнического конфликта у подростка формируются гиперидентичная этничность, что приводит к доминированию этноизоляционизма, этноэгоизма и этнофанатизма.

В заключение мы хотим ещё раз подчеркнуть актуальность проблемы формирования этнической идентичности в условиях массового перемещения народов. Мигранты, покидая свои коренные территории вместе со своими детьми, включаются в другую культурную среду, что требует определенной адаптации к новым услови-

ям жизнедеятельности. В дальнейшем дети-мигранты в образовательных учреждениях мегаполисов требуют пристального внимания со стороны педагогических коллективов. Наше исследование, направленное на изучение особенностей поведения подростков с различными типами этнической идентичности, позволяет создавать образовательные программы, помогающие изучить культуру и быт страны, в которой оказались дети мигрантов, без разрушения их самобытности. Педагоги при этом должны проявить компетентность в вопросах формирования этнической идентичности подростков.

Статья поступила в редакцию 13.11.17

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов В.С., Мишина М.М. Психология интеллектуальной деятельности личности: монография. М., 2015. 431 с.
2. Асмолов А.Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2000. С. 4–8.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. М., 2007. 526 с.
4. Бакланов И.С., Душина Т.В., Микеева О.А. Человек этнический: проблема этнической идентичности // Вопросы социальной теории: научный альманах. Том IV. Человек в поисках идентичности. М., 2010. С. 396–408.
5. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. М., Воронеж, 2000. 208 с.
6. Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру / пер. с англ. под ред. В.И. Иноземцева. М., 2003. 350 с.
7. Бублик М.М. Психосемантическое пространство этнической идентичности молодежи: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 193 с.
8. Волкогонова О.Д., Татаренко И.В. Этническая идентификация русских, или искушение национализмом // Мир России: сборник научных трудов. 2001. Т. 10. № 2. С. 6–21.
9. Дробижева Л.М. Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. Город: Academia, 2002. С. 213–244.
10. Корнилова Т.В., Зиренко М.С., Гусейнова Р.Д. Личностные особенности российских и азербайджанских студентов: кросс-культурная валидизация опросника «темная дюжина» (dirty dozen) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 2. С. 6–17.
11. Курске В.С. Множественная этническая идентичность: теоретические подходы и методология исследования (на примере российских немцев): дис. ... канд. социол. наук. М. 2011. 182 с.
12. Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург, 1997. 349 с.

13. Мишина М.М. Проявление феномена интеллектуальной деятельности личности студентов // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. 2016. № 1. С. 124–134.
14. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности. М., 2011. 280 с.
15. Сильдушкина Н.Е. Особенности этнической идентичности старших школьников марийского этноса // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 72–76.
16. Снежкова И.А. Формирование этнических представлений украинских и русских школьников // Социологические исследования. 2004. № 11. С. 83–89.
17. Снежкова И.А. Этнические аспекты гендерного социального неравенства // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 67–72.
18. Солдатова Г.У. Толерантность и интолерантность – две грани межэтнического взаимодействия // Век толерантности: научно-публицистический вестник. М., 2001. С. 90–100.
19. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2004. 368 с.
20. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии: учебно-методическое пособие. М., 2011. 235 с.
21. Хрусталева Н.С. Переживание психической травмы и печали в условиях эмиграции // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12: Психология, Социология, Педагогика. 2010. Вып. 1. С. 253–259.
22. Хрусталева Н.С. Психология эмиграции: социально-психологические и личностные проблемы: дис. ... док. психол. наук. СПб., 1996. 332 с.
23. Чумичева И.В. Особенности процесса социализации подростков из разных этнических групп // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2015. № 1. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/632> (дата обращения: 20.12.17).

REFERENCES

1. Agapov V.S., Mishina M.M. *Psikhologiya intellektual'noi deyatel'nosti lichnosti* [Psychology of intellectual activity of the personality]. Moscow, 2015. 431 p.
2. Asmolov A.G. [Tolerance: from utopia to reality]. In: Asmolov A.G., ed. *Na puti k tolerantnomu soznaniyu* [On the way to a tolerant consciousness]. Moscow, 2000, pp. 4–8.
3. Asmolov A.G. *Psikhologiya lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiya cheloveka* [Psychology of personality. Cultural-historical understanding of human development]. Moscow, 2007. 526 p.
4. Baklanov I.S., Dushina T.V., Mikeeva O.A. [Homo ethnic: problem of ethnic identity]. In: *Voprosy sotsial'noi teorii: nauchnyi al'manakh. Tom IV. Chelovek v poiskakh identichnosti* [Questions of social theory: Scientific almanac. Volume IV. People in search of identity]. Moscow, 2010, pp. 396–408.
5. Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. *Etnicheskaya sotsializatsiya podroстка* [Ethnic socialization of a teenager]. Moscow, Voronezh, 2000. 208 p.
6. Benkhabib S. *Prityazaniya kul'tury. Ravenstvo i raznoobrazie v global'noy eru* [The claims of culture. Equality and diversity in the global era]. Moscow, 2003. 350 p.
7. Bublik M.M. *Psikhosemanticheskoe prostranstvo etnicheskoi identichnosti molodezhi: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychosemantic space of ethnic identity of young people: PhD thesis in Psychological sciences]. St. Petersburg, 2014. 193 p.
8. Volkogonova O.D., Tatarenko I.V. [Ethnic Russian identity, or the temptation of nationalism]. In: *Mir Rossii* [The world of Russia], 2001, vol. 10, no. 2, pp. 6–21.
9. Drobizheva L.M. [Russian and ethnic identity: opposition or compatibility]. In: *Rossiya reformiruyushchayasya* [Russia]. Moscow, 2002, pp. 213–244.

10. Kornilova T.V., Zirenko M.S., Guseinova R.D. [Personal characteristics of Russian and Azerbaijani students: cross-cultural validation of dirty dozen questionnaire]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology], 2017, no. 2, pp. 6–17.
11. Kurske V.S. *Mnozhestvennaya etnicheskaya identichnost': teoreticheskie podkhody i metodologiya issledovaniya (na primere rossiiskikh nemtsev): dis. ... kand. sotsiol. nauk* [Multiple ethnic identity: theoretical approaches and research methodology (on the example of Russian Germans): PhD thesis in Sociological sciences]. Moscow, 2011. 182 p.
12. Lobok A.M. *Antropologiya mifa* [The anthropology of myth]. Ekaterinburg, 1997. 349 p.
13. Mishina M.M. [The manifestation of the phenomenon of intellectual activities of students' personality]. In: *Vestnik Rossiiskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* [Bulletin of Russian State University for Humanities], 2016, no. 1, pp. 124–134.
14. Ryzhova S.V. *Etnicheskaya identichnost' v kontekste tolerantnosti* [Ethnic identity in the context of tolerance]. Moscow, 2011. 280 p.
15. Sil'dushkina N.E. [Peculiarities of ethnic identity of senior schoolchildren from Mari ethnic group]. In: *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2014, vol. 20, pp. 72–76.
16. Snezhkova I.A. [The formation of ethnic representations of the Ukrainian and Russian students]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociologic Research], 2004, no. 11, pp. 83–89.
17. Snezhkova I.A. [Ethnic gender social inequality]. In: *Sotsiologicheskie issledovaniya* [Sociologic Research], 2003, no. 1, pp. 67–72.
18. Soldatova G.U. [Tolerance and intolerance – the two faces of inter-ethnic interaction]. In: *Vek tolerantnosti* [The age of tolerance]. Moscow, 2001, pp. 90–100.
19. Stefanenko T.G. *Etnopsihologiya* [Ethno-psychology]. M., 2004. 368 p.
20. Tatarko A.N., Lebedeva N.M. *Metody etnicheskoi i krosskul'turnoi psikhologii* [Methods of ethnic and cross-cultural psychology]. Moscow, 2011. 235 p.
21. Khrustaleva N.S. [The experience of trauma and grief in emigration]. In: *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya, Sotsiologiya, Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg State University. Series 12: Psychology, Sociology, Pedagogy], 2010, iss. 1, pp. 253–259.
22. Khrustaleva N.S. *Psikhologiya emigratsii: sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye problemy: dis. ... dok. psikhol. nauk* [The psychology of emigration: the socio-psychological and personal problems: PhD thesis in Psychological sciences]. St. Petersburg, 1996. 332 p.
23. Chumicheva I.V. [Peculiarities of socialization process of adolescents from different ethnic groups]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)* [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2015, no. 1. Available at: <http://evestnik-mgou.ru/Articles/Doc/632> (дата обращения: 20.12.17).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мишина Марина Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета;

e-mail: mishinamm@yandex.ru

Мурсалыева Гюльтакин Мазахировна – аспирант кафедры педагогической психологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета;

e-mail: xazar97@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina M. Mishina – doctor of psychological sciences, Professor of the Department of general and pedagogic psychology, Moscow Region State University .

e-mail: mishinamm@yandex.ru

Gultekin M. Mursaliyeva – postgraduate student of the Department of general psychology, State University of Psychology named after L.S. Vigotskiy;

e-mail: xazar97@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мишина М.М., Мурсалиева Г.М. Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 84–93.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-84-93

FOR CITATION

Mishina M., Mursaliyeva G. Comparative analysis of the formation of ethnic identity types of adolescents from different cultural environments. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 84–93.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-84-93

УДК 347.635; 364.4-053.2

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-94-103

ЗРЕЛОЕ РОДИТЕЛЬСТВО

Кристина Пакеринг*Университет Глазго**Университетский проспект, Глазго, Ланкашир G12 8QQ, Великобритания*

Аннотация. Программы «Зрелое родительство» способствуют развитию хороших взаимоотношений в семьях, попавших в трудную жизненную ситуацию. К трудным ситуациям относятся особенности психического здоровья родителей, употребление запрещённых веществ, насилие в семье и проблемы защиты детей. Родителям, чьи семейные отношения были нарушены в раннем детстве, непросто поддерживать хорошие отношения в будущем, в том числе и со своими собственными детьми. Применение программы в работе с семьями в Шотландии, Таджикистане и народе Маори в Новой Зеландии демонстрирует возможность кросс-культурного переноса.

Ключевые слова: уязвимые семьи, детское психическое здоровье, программы помощи (вмешательства), направленные на развитие привязанности, обратная связь с использованием видео.

MELLOW PARENTING

Christine Puckering*University of Glasgow**University Avenue, Glasgow, Lanarkshire G12 8QQ, United Kingdom*

Abstract. Mellow Parenting programmes support the development of good relationships in families in exceptionally difficult circumstances, including parental mental health, substance abuse, domestic violence and child protection problems. Parents with troubled relationships in early childhood, find it difficult to sustain good relationships, including with their own children. Applications in Scotland, Tajikistan and the Maori families in New Zealand demonstrate practical cross-cultural application.

Key words: vulnerable families, infant mental health, attachment interventions, programs aimed at developing attachment, video feedback

Происхождение

«Зрелое родительство» – благотворительная программа, которая зародилась в Шотландии, но имеет также иное национальное и международное применение. История началась с группы матерей в семейном центре в экономически неблагоприятном районе центральной Шотландии. Несколько специалистов – социаль-

ный работник с опытом работы в группах, психолог с интересом к вопросам раннего взаимодействия и сотрудник дошкольного заведения – объединили свои профессиональные усилия, чтобы составить для родителей программу личной поддержки и преодоления детско-родительских трудностей. В основу этой программы легли теория привязанности, а также идеи социального обучения, образования взрослых и когнитивно-поведенческой теории [9; 10].

Развитие программы

С самого начала программа «Зрелое родительство» пересматривалась и оценивалась, чтобы по ней могли работать не только матери, но и отцы. Были созданы дополнительные программы для младенцев до года и в период внутриутробного развития, поскольку стало понятно, как важен этот период – 1001 критический день [3; 6]. Группы «Зрелого родительства» работают с любыми социальными и медицинскими проблемными случаями. Программы помощи, ориентированные на результат, должны быть доступны всем родителям.

Координаторы «Зрелых групп»

Занятия групп «Зрелого родительства» могут проводиться в разных условиях сотрудниками дошкольных учреждений, патронажными сёстрами и социальными работниками. Все сотрудники должны пройти трёхдневный тренинг «Становимся Зрелыми», в ходе которого получают руководства и материалы, а также навыки и знания, необходимые для ведения группы. Руководство – это путеводитель, но не предписание. Ключевыми опорными

точками в работе должны быть забота о родителях и детях и чуткость по отношению к групповому процессу [7; 8].

Однодневная программа

В течение дня родители и малыши проводят время вместе за обедом и игрой, но часть дня о ребёнке заботятся в детской группе, чтобы у родителей была возможность пообщаться и подумать. В группе для родителей работают с такими проблемами, как депрессия, самоуважение и насилие со стороны партнёра. Прямая работа над воспитанием детей также начинается в группе, где родители, персонал и дети вместе обедают и могут вместе поиграть, приготовить что-нибудь простое, попеть, выучить новые игры или заняться другими видами деятельности, которые способствуют взаимодействию родителя с ребёнком. Простая забота и игра – это шанс для родителей и детей насладиться новыми формами общения, которых они до этого не знали. Координаторы также делают десятиминутное домашнее видео о каждом родителе и ребёнке во время приёма пищи и позже в качестве обратной связи дают по нему положительную, основанную на преимуществах оценку, которая помогает родителям увидеть свои сильные стороны.

Координаторы групп

Умение координатора заключается в поддержке родителей. Готовность быть вместе с родителями и детьми гораздо важнее, чем академическое образование. Если что-то не складывается так, как им хотелось, этот случай может быть разобран в группе, и группа может предложить свои собственные решения. Роль координатора

закljučается не в том, чтобы решать проблемы, а в укреплении сил группы и поощрении её к поиску самостоятельного решения.

Сеттинг (условия проведения)

Занятия групп «Зрелого родительства» могут проводиться в разных условиях: в детских центрах, в клиниках, в центрах раннего развития, в агентствах по социальной работе, а также уполномоченными законом и волонтерскими организациями. В каждом сеттинге процедура будет иметь свои особенности, но, как правило, основные элементы и мишени неизменны: проблемы психического здоровья у родителей, опыт слушаний по защите детей, насилие в семье, родительские проблемы с обучаемостью и наркотические зависимости.

Поддержка

Получив информацию о семье, координатор налаживает с ней контакт и наносит визит. Мы не отправляем уведомлений, потому что родители могут испытать затруднения при чтении. Они могут также не знать о базе, на которой проводится собрание группы, или быть слишком запуганными, чтобы прийти. Если родители не появляются в группе, им звонят по телефону и по-дружески предлагают поддержку и помощь в посещении следующей встречи. Все «Зрелые материалы» адаптированы для малограмотных родителей. Часто родители нуждаются в помощи, но не хотят принимать участие в группе из-за недостатка грамотности. Чтобы избежать этого, главными инструментами групповой работы были избраны активные действия, просмотр видео и обсуждения.

Зрелые сессии для малышей

Сессии для матерей или отцов «Зрелые малыши» проходят в течение одного полного дня в неделю на протяжении 14 недель при участии родителя и ребёнка. Мы не смешиваем матерей и отцов в одну группу: многие вопросы, такие как эмоциональное и физическое развитие, насилие в семье или жестокое обращение с детьми, легче обсуждать в однополых группах. Однако некоторые семинары по воспитанию проводятся совместно для родителей.

Обычный день

Утро начинается с того, что дети идут в детскую группу, и с завтрака для родителей, которые, возможно, пренебрегли собственными потребностями, чтобы отвезти ребёнка в центр. Затем начинается родительская группа. Программа включает 11 основных сессий и ещё 3 дополнительных, спланированных в соответствии с нуждами каждой группы родителей.

Основные сессии личной работы проводятся отдельно для матерей и отцов. Они включают: «Введение – мы можем с этим справиться»; «Кто я? Доверие»; «Моя семья – тогда и теперь»; «Истории жизни»; «Быть папой» для отцов / «Самоуважение» для матерей; «Вы и Ваше тело»; «Беременность и рождение ребёнка»; «Защита детей»; «Будущее»; «Где мы теперь?»

Совместный обед

Дети присоединяются к координаторам и родителям для совместного обеда, песен, пальчиковых игр и разных занятий. Это могут быть нежный массаж, просмотр книжек с картинками, создание поделок, таких как музыкальные шейкеры или корзины с соковыжималками. Группа планирует пикник,

на котором родителей знакомят с местными занятиями и ресурсами, доступными для них и младенцев. Часто родители не знают о возможностях, доступных для них рядом с домом бесплатно или по низкой цене, или не чувствуют достаточной уверенности, чтобы воспользоваться ими.

Психообразование

После обеда дети возвращаются в свою группу, а мамы и папы принимают участие в семинаре на основе их собственных домашних видео и вопросов по воспитанию. В конце дня родители уходят домой с «домашним заданием»: им предлагают попробовать новые способы взаимодействия с ребёнком. Одним из таких заданий может быть, например, «собрать вместе корзину сокровищ из простых вещей дома, в парке или в саду».

Успех родителей с комплексными проблемами

Группы были очень успешны в работе с родителями, имевшими целый комплекс проблем, начиная с их собственного детского опыта [4], когда о них никто не заботился. Им часто трудно понять, как выстроить отношения с детьми или как доверять другим взрослым. Они могут сделать неудачный выбор в романтических отношениях, быть слишком доверчивыми или слишком закрытыми, чтобы отношения прожили долго. Точно так же они могут с подозрением или чрезмерной требовательностью относиться к поддержке группы.

Посещаемость

Большинство групп «Зрелого родительства» планируются на 6–8 роди-

телей, посещаемость составляет около 80%, и к концу программы практически не наблюдается истощения. Как только родители пробуют программу и чувствуют поддержку, они хотят, чтобы она никогда не заканчивалась!

Упражнение «История жизни»

Это одна из самых сложных сессий, но она крайне важна и в групповом, и в индивидуальном процессах. Родителей просят нарисовать или отметить на линии времени важные положительные или отрицательные события их жизни. Линия может представлять собой реку, путь, спираль или даже дерево. После этого родители по очереди рассказывают группе об этих событиях настолько подробно, насколько им кажется комфортным. Эта сессия редко проходит без слез, на ней часто раскрываются травмирующие события прошлого.

Осознание, что они не одиноки в своём опыте, например, изнасилования в детстве или семейного насилия, может вдохнуть в родителей новые силы и помочь изменить их жизнь. Угроза безопасности детей – их собственных или чужих – должна быть озвучена, если злоумышленники до сих пор на свободе. Задача координатора состоит в том, чтобы охранять группу, выстраивая границы, удерживая более разговорчивых участников в теме, включая тихих участников группы в обсуждение, а также спокойно обращаясь к рискованным темам, таким как защита детей.

Родители регулярно сообщают, что у них никогда раньше не было возможности задуматься о себе и о влияниях, которые сделали их такими, какие они есть. Быть выслушанным без вопро-

сов, прерываний и оценок – это драгоценный опыт. Сила группы, которая умело управляется координатором, лежит в разделённом опыте и в осознании того, что мать или отец не одиноки. Координатор не решает проблемы родителя, а использует её для выработки решений другими членами группы. Может случиться так, что другой родитель нашёл свой способ решения проблемы и успешно с ней справился. Его опыт и знания подтверждаются, а тот, с кем он ими поделился, получает новую готовую стратегию. Члены группы должны завершить свои 14 недель с чувством уверенности в их собственном стиле воспитания детей, а также с пониманием, что они могут полагаться на других людей, что им помогут, если они попросят. Меня ужасают трудности, с которыми некоторым семьям пришлось столкнуться и которые они пережили.

Групповое окружение особенно важно для «Зрелых малышей». Эта группа принимает свои собственные решения, и чувство родительской самозащитности постепенно усиливается [1; 2]. Поиск своих собственных ответов также гарантирует, что они будут соответствовать культуре родителей. Координаторы не предлагают конкретных моделей воспитания и вмешиваются только тогда, когда предложения группы противоречат известным данным о гармоничном развитии детей. Например, физические наказания никогда не поощряются.

Родители в Новой Зеландии регулярно ожидают, что их дети будут говорить *karakia* (благодарность) перед едой. Роль группы не в том, чтобы подтвердить или отклонить это, а в том, чтобы родители научили этому детей

с минимальным стрессом. Например, им не рекомендуется ставить аппетитную еду перед голодным ребёнком, пока он не произнесёт *karakia*.

В России, где многие живут очень бедно, играть с продуктами неприемлемо с культурной точки зрения. Таким образом, приготовление разноцветных спагетти для пальчиковой игры должно быть заменено другим видом взаимодействия родителя с ребёнком – например, рисованием цветным песком.

Решения часто оказываются очень простыми. Родитель находит их, как только получает возможность отойти на шаг и увидеть ситуацию в новом свете. В этом ему или ей помогают видеозаписи и поддержка других родителей. Другие культурные различия могут обнаруживаться при выборе приемлемых форм детской игры. Это требует от координаторов высокой креативности и профессионального опыта.

Пример из практики – Эдинбург

Мария, мама шестимесячного Джона, подверглась в детстве сексуальному насилию со стороны её отца. Её первенец был отлучён от неё и впоследствии усыновлён. Она была прикреплена к программе совместной социальной и медицинской поддержки, в ходе которой возникло подозрение, что у Марии есть трудности с обучением. Джона поместили в регистр детей, нуждающихся в защите.

В первый раз Марию посетили в её доме, где она жила со своим партнёром и его родителями. Она с готовностью сотрудничала с программой и принимала участие, даже когда чувствовала себя нездоровой. Она любила обрат-

ную видеосвязь и делилась своей гордостью от осознания того, насколько внимательна она была к Джону во время обеда и как это могло бы поддерживать его развитие. Она была лояльна и поддержала другую мать, ребёнок которой воспитывался в приёмной семье, пока она посещала группу.

В конце работы с группой имя Джона было удалено из «опасного» регистра, а Мария начала искать работу на неполный день, чтобы помогать своей семье.

«Зрелое родительство» в Таджикистане

Таджикистан является одной из самых бедных стран в Средней Азии. Эта страна получила независимость от Советского Союза в 1991 г. На протяжении нескольких лет в ней шла гражданская война, которая закончилась только в 1997 г. Страна переживает в своём развитии множество трудностей. Она занимает 133 место в списке из 187 стран по рейтингу «Индекс развития человеческого потенциала» особой программы ООН [5]. Отсутствие экономических возможностей и высокий уровень бедности особенно сказался на женской части населения, так как до недавнего времени миграция рабочей силы вовлекала 90% мужчин. Из-за незначительных государственных выплат многие таджикские семьи полагались на денежные переводы от членов семьи, которые жили и работали за границей. Бедность является главной причиной причинения вреда детям в Таджикистане.

Существует очень мало социальных служб, готовых помочь семье в критическую минуту. Семья не получает по-

мощи, которая необходима ей, чтобы продолжить заботиться о малыше и не отдавать его в «Дом ребёнка». Матери детей-инвалидов предоставлены сами себе без поддержки других членов семьи, так как инвалидность считается позорным и стыдным клеймом. В результате дети с ограниченными возможностями часто оказываются в приютах.

Обращение за помощью

Международная неправительственная организация (NGO) *HealthProm* нацелена на то, чтобы дать уязвимым детям лучшее начало в жизни и чтобы они не попали в специальные лечебные учреждения. Это была первая организация, которая опробовала «Зрелое родительство» в Таджикистане.

В 2010 г. 23 таджикских куратора «Зрелого родительства» прошли обучение, а в 2013 г. получили дополнительную поддержку. Команды центров поддержки семей выбрали тех матерей и детей, которые более всего нуждались в помощи. С 2010 по 2014 гг. в этих центрах работали восемь групп «Зрелого родительства».

68 мам и 68 детей посещали 14-недельные группы, и только 1 мать отказалась от участия. Двадцать четыре мамы хотели отдать своих детей в «Дом ребёнка», четыре из них были нетрудоспособны. После участия в группе ни один ребёнок не оказался в «Доме ребёнка», одного ребёнка, отданного туда ранее, забрали домой, одна мать начала своё собственное дело, три закончили школу, две поступили в университет и восемь нашли работу.

Пятеро из координаторов этих первых групп прошли обучение по адаптации «Зрелого родительства» для семей

детей с аутизмом. На данный момент 38 таких семей успешно прошли «Зрелое родительство».

Пример из таджикской практики

Назокат, мать троих детей в возрасте шести месяцев, трёх лет и шести лет, оставила их в Доме ребёнка и уехала на заработки в Россию. Бабушка два раза в неделю навещала детей и была приглашена в группу «Зрелого родительства». Через несколько недель обучения в группе бабушка позвонила Назокат в Россию и потребовала, чтобы та вернулась домой. Она объяснила, что дети страдают без нее. Назокат приехала обратно, дети вернулись домой. Эта семья продолжает получать помощь от «Зрелой группы» и команды семейной поддержки.

Родители, которые закончили «Зрелую программу», смогли бороться за право своих детей быть частью общества и учиться в школе. Некоторые из них стали координаторами новых групп, в то время как другие обрели уверенность в поиске работы. Они создали круг друзей и приглашают друг друга в гости и на социально важные торжества.

Родители сообщили, что для них очень полезна возможность поделиться с приятелями своими чувствами и что они с радостью видят, как их дети становятся более независимыми и осваивают новые навыки.

«Зрелое Родительство» в Новой Зеландии: зрелые дети – программа воспитания *hoki ki te rito*

Ohomairangi Trust – это международная некоммерческая и неправительственная организация (NGO), организованная *Каурапа Маори* (Проектом

Маори). Она базируется в Южном Окланде, Новая Зеландия, и составлена согласно принципам народа Маори. *Hoki ki te rito* («Назад к центру») является культурной адаптацией «Зрелого родительства» в соответствии с основными ценностями *Каурапа Маори*. Помощь предоставляется семьям, нуждающимся в поддержке специалиста в связи с особенностями развития детей и их физическими, сенсорными, коммуникативными, социоэмоциональными, поведенческими потребностями. Семьям также предлагается помощь по вопросам воспитания или родительского образования. Местный Окружной комитет здравоохранения спонсировал запуск, адаптацию и расширенное исследование программы в двух центрах. Получив многообещающие результаты, комитет продолжает финансировать эту программу из бюджета на борьбу с зависимостями.

Центр специализируется на интенсивной поддержке семей с нарушенными отношениями. Дети могут находиться под защитой Службы по делам детей, молодёжи и семей (CYFS). В перспективе они могут вернуться к родителям, если над теми не нависает угроза лишения родительских прав.

Программа воспитания *Hoki ki te Rito* стремится создать положительный опыт для *whanau* (семьи) Маори, коренного населения Новой Зеландии, которое переживало колонизацию с начала 1800-х гг. Маори по-прежнему часто фигурируют в отрицательной статистике с высоким уровнем безработицы, высокими показателями бедности, низкой академической успеваемости, большим количеством осуждённых и самоубийц (среди молодёжи и матерей) и т. д. Группы риска

помогают составлять сами родители или другие члены семьи, а также различные правительственные и социальные службы.

Зрелые группы работали с матерями, отцами, бабушками и дедушками в возрасте от 15 до 59 лет. Проблемы участников были разнообразны: воспитание ребёнка родителем-одиночкой, привлечение CYFS для соблюдения прав ребёнка, участие самих родителей в программах CYFS, домашнее насилие, наркотическая зависимость, зависимость от социального обеспечения и жилищные проблемы.

Амирия и её девятилетний сын Тан только что переехали из жилого дома для матерей с детьми, где провели девять месяцев. Они теперь живут в сообществе поддержки матерей и детей, так как полностью включились в сообщество. Трое старших детей Амирии были отлучены от неё в результате насилия в семье и небрежного отношения.

Амирия хотела измениться и построить безопасные и нежные отношения с Таном. Она теперь с энтузиазмом сотрудничает со «Зрелыми малышами» – она всегда приходила на занятия вовремя, накопила на покупку транспортного средства и стала сама приезжать с Таном на занятия каждую неделю без пропусков.

Пока Амирия находилась в списке ожидания на следующий курс, она записала видео, на котором кормит ребёнка, сидя на диване. Амирия отметила, что Тан почти не взаимодействует с ней – она была слишком полна решимости запихнуть в него еду. Со временем она научилась расслабляться, и через месяц на видео можно было увидеть, как они наслаждаются временем,

проведённым вместе, болтают друг с другом во время еды, улыбаются, смотрят друг на друга и сияют от радости и нежности. Улучшения в качестве их взаимодействия были очевидны и во время еженедельных игр. Их можно было проследить по видеозаписям, сделанным в начале сессий группы, в конце и затем через три месяца после завершения программы.

Амирия рассказала, что истории других участников помогли ей не чувствовать себя одинокой в своей борьбе за Тана и подкрепили её уверенность в том, что она способна выстроить прочные отношения.

Амирия была полна решимости оформить опеку над сыном и попросила использовать видео в качестве доказательств в суде, чтобы продемонстрировать произошедшие изменения. Доктора Кристин Пакеринг попросили прокомментировать видео в суде. В результате Амирия сохранила опеку над Таном. Они стали жить самостоятельно в своём сообществе, и Амирия устроила Тана в местный центр для детей младшего возраста, где с тех пор работает помощником для матерей.

Указание родителям на успешные моменты взаимодействия

Каждый день у родителей есть множество возможностей узнать что-то новое о детях. С помощью видеозаписей, сделанных во время приёма пищи, родители смогли увидеть положительные аспекты своего взаимодействия с детьми.

Во время группового массажного занятия мать делала массаж своему младенцу. Её старший четырехлетний сын, увидев поблизости корзину кукол, выбрал одну и уселся с ней возле

мамы. Без подсказки он аккуратно положил свою куклу на полотенце и начал делать массаж «своему ребёнку»: мягко потер руки куклы, ноги и животик, глядя на маму и улыбаясь. Мать заметила это и позже прокомментировала, что решила проводить *mirimiri* («время массажа») дома и учить сына нежным прикосновениям.

Заключение

Управление «Зрелой группой» требует больших затрат времени и ресурсов. Сотрудники и координаторы детских групп должны получить достаточно времени для ведения такой длинной и интенсивной группы. Ей также необходимо пространство и питание, хотя бы самое простое. Это сделает группу привлекательной для родителей, в жизни которых мало «сладкого». Для сохранения целостного группового процесса желательно, чтобы координаторы не менялись в процессе работы. Когда руководство программы понимает, что вложенные в начале ресурсы окупятся в дальнейшем, они считают свои инвестиции мудрыми. Если же такое понимание отсутствует, ресурсы урезаются

слишком легко и бездумно, время штата сокращается, всё это подрывает групповой процесс. «Зрелое родительство» – это важная, но сложная работа. Она не может быть проделана «по дешёвке», и сокращение ресурсов может существенно повлиять на результаты. «Зрелое родительство» предоставляет бесплатную рефлексивную консультацию (супервизию) для всех координаторов после обучения, пока они ведут «Зрелые группы». Мы верим, что хорошая супервизия – это та поддержка, которая необходима координаторам для эффективного выполнения программы.

Методы «Зрелого родительства» применялись по всей Великобритании и во множестве других культур. Работа с семьями в самой сложной жизненной ситуации, наблюдение за переменами в них, за тем, как у них появляются новые силы, одновременно вознаграждает и заставляет желать большего. Это нелёгкая работа, которая требует вложений от различных служб, а также большой личной включённости координаторов.

Статья поступила в редакцию 17.01.18

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Bion W.R. *Experiences in Groups, and Other Papers*. London: Routledge, 2014. 198 p.
2. Foulkes S.H., Ledbetter V. Note on transference in groups. In: *Group Analysis*, 1969, no. 1 (3), pp. 135–146.
3. Leadsom A., Field F., Burstow P., Lucas C. The 1001 Critical Days: The Importance of the Conception to Age Two Period [Electronic Source], 2014. Available at: www.andrealeadsom.com/downloads/1001cdmanifesto.pdf (accessed: 12.01.18).
4. Puckering C., McIntosh E., Hickey A., Longford J. Mellow Babies: a group intervention for infants and mothers experiencing postnatal depression. In: *Counselling Psychology Review*, 2010, no. 25 (1), pp. 28–40.
5. United Nations Development Programme (UNDP) Human Development Report [Electronic Source], 2014. Available at: www.hdr.undp.org/en/composite/HDI (accessed: 25.12.18).
6. WAVE Trust in collaboration with Department for Education Conception to Age 2 – The Age of Opportunity. Addendum to the Government's Vision for the Foundation Years: Supporting Families in the First Five Years [Electronic Source], 2013. Available at: <http://>

www.wavetrust.org/our-work/publications/reports/conception-age-2-age-opportunity (accessed: 27.12.2018).

7. Palacios J., Amoros P. Recent Changes in Adoption and Fostering in Spain [Electronic Source]. In: *British Journal of Social Work*, 2005. Available at: <http://bjsw.oxfordjournals.org/content/early/2005/10/17/bjsw.bch363.full.pdf> (accessed: 25.12.2018).
8. Storo J. Foster care in Norway. Child Research Network. In: *Children's Rights and Wellbeing*, 2011.
9. Zanuso R. Foster care in Italy. The child right to a family: foster care under the lens [Electronic Source], 2011. Available at: http://www.synergia-net.it/uploads/attachment/foster_brussels_1306404927.pdf (accessed: 26.12.2018).
10. Jochem S. Scandinavian Labour and Social Policy: Models for a Preventive Welfare State. In: *International Policy Analysis*, 2011, pp. 3–12.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кристина Пакеринг – доктор психологии, руководитель исследовательского отдела, занимающегося вопросами психического здоровья детей и подростков (Университет Глазго), специалист-практик кафедры нейропсихологии Британского психологического общества, автор программы «Зрелое родительство», клинический и судебный психолог; e-mail: cpuckering@mellowparenting.org

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Christine Puckering – Chartered Clinical Psychologist, Honorary Senior Research Fellow in the Department of Child and Adolescent Psychiatry in the University of Glasgow, Full Practitioner member of the Division of Neuro-psychology of the British Psychological Society, Programme Director in Mellow Parenting, Chartered Forensic Psychologist; e-mail: cpuckering@mellowparenting.org

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Пакеринг К. Зрелое родительство // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 94–103.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-94-103

FOR CITATION

Puckering Ch. Mellow parenting. In: *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2018, no 1, pp. 94–103.
DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-94-103

РАЗДЕЛ IV. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-104-116

О МОДЕЛИ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА В ОРГАНИЗАЦИЯХ ГОССЛУЖБЫ

Путивцев П.В.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В статье выдвигается научно-прикладная задача исследования модели работы практического психолога в организации. По итогам теоретического анализа нормативных актов о психологической работе в организациях госслужбы и анкетного опроса ответственных лиц вышестоящих органов, руководителей и рядовых сотрудников предложены основные модели работы практического психолога в организации и их существенное содержание. Выделены преимущества и возможные недостатки этих моделей. Представлен анализ предпочтительного использования указанных моделей деятельности в организациях госслужбы. Сделаны выводы о востребованности предлагаемых моделей работы практического психолога в организациях государственной службы. Предложены практические рекомендации для выбора оптимальной модели психологической работы.

Ключевые слова: модели работы практического психолога в организации, ориентированность на формирование трудового коллектива, ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника, ориентированность на профессиональный результат, ориентированность на профессионализацию работника.

ON THE MODEL OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST'S WORK IN THE ORGANIZATIONS OF STATE SERVICE

P. Putivtsev

Moscow State Regional University

10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation

Annotation. The article presents the scientific and applied task of studying the model of a practical psychologist's work in the organization. According to the results of the theoretical

analysis of regulations for psychological work in state service organizations and a survey of the authorities, managers and staff, the basic models of a practical psychologist's work in the organization are proposed. Besides, their essential content is given. The advantages and possible disadvantages of these models are highlighted. The article presents the analysis of the preferred use of these models of activities in civil service organizations. Conclusions about the relevance of the proposed models are made. Practical recommendations for choosing the optimal model of psychological work are offered.

Keywords: *models* of a practical psychologist's work in the organization, orientation on formation of labor collective; orientation on the solution of individual problems of an employee, orientation on professional results; orientation on professionalism of a worker.

Проблема организации психологической работы в условиях эффективного управления предприятием (учреждением) является актуальной и имеет прикладной характер. От того, как будет организовано функционирование психологической службы, зависят не только эффективность профессиональной деятельности учреждения, повышение уровня профессионализма сотрудников, их психологическое здоровье, но и дальнейшая профессиональная карьера специалиста-психолога. Речь идёт о создании особой прикладной модели работы психолога в организации. Решению этой задачи посвящено значительное количество публикаций, например: А.В. Быкова, А.П. Двинина, О.Н. Истратовой, И.Н. Носса, И.В. Сыромятникова, М.Ю. Шейниса, Т.И. Шульги и др. [2; 4; 8; 12; 21; 22]. Однако, несмотря на многочисленные рекомендации по организации психологической службы, психолог, начиная практическую деятельность в конкретном учреждении, порой затрудняется выбрать верную стратегию своей работы, сталкиваясь с невысокой эффективностью, а иногда и с малой востребованностью выбранного направления.

В этой связи возникло предположение, что не все предлагаемые модели

работы практического психолога одинаково востребованы в организациях государственной службы и в существенной степени зависят от непосредственных социальных заказчиков – потребителей психологических услуг.

Для проверки указанной гипотезы проведены теоретический анализ указанной проблематики и исследование практического опыта психологической работы в учреждениях государственной службы. В период с 2012 по 2017 гг. были изучены более 30 нормативных актов о психологической работе в силовых, правоохранительных, в том числе таможенных, ведомствах, в административных организациях г. Москвы. Проведён опрос 45 ответственных лиц вышестоящих контрольных органов, курирующих работу подразделений психологического обеспечения профессиональной деятельности, 18 руководителей организаций, 65 непосредственных руководителей подразделений и 520 рядовых сотрудников указанных ведомств госслужбы.

По итогам анализа открытых документов и литературных источников об организации психологической службы представлен ряд основных направлений работы организационного психолога:

1) определение «социально-психологического диагноза» (выявление закономерных связей между службой конкретного сотрудника и жизнедеятельностью общества [3, с. 53; 6, ст. 4; 9, с. 13–26; 11; 13; 14, с. 146–169; 20, с. 12–15; 24]);

2) социально-психологическая диагностика организаций, результатом которой является знание социально-психологических факторов, определяющих жизненно важные позиции этих организаций [5, с. 15–24; 7; 14, с. 122–182; 17, с. 88–95; 18, с. 15–20];

3) выявление закономерностей и тенденций личностного и профессионального развития госслужащего в процессе труда [1, с. 4–6; 7, с. 386; 9, с. 20; 10, с. 130–155; 15, с. 6–9; 16; 12; 22, с. 12–16];

4) раскрытие закономерностей, возможностей и факторов психофизиологической регуляции организма в условиях профессиональной деятельности [6, ст. 6; 11; 14, с. 203–219; 23].

Выбор оптимального направления психологической работы, в том числе исходя из анализа практического опыта в учреждениях государственной службы, требует от психолога следующих действий.

Во-первых, установить основные приоритеты своей работы в учреждении. Такими приоритетами могут быть: обеспечение кадровой и воспитательной работы; индивидуальная работа с сотрудниками, испытывающими различные психологические трудности; психологическое обеспечение достижения конечного результата профессиональной деятельности; психологическое сопровождение профессионализации сотрудников.

Во-вторых, организационному психологу нужно чётко сформулировать

ведущие направления деятельности, определить соответствующие цели и задачи. Без выполнения этого условия не представляются возможными реальное планирование психологической работы и обоснование возможных затрат.

В-третьих, подготовить психологический инструментарий, утвердить критерии оценки психологической деятельности как важные компоненты презентации профессионализма специалиста-психолога. Применением валидных, надёжных, достоверных методик организационный психолог демонстрирует профессионализм, формирует комплекс эффективных практических рекомендаций и приобретает уважительное отношение коллег к результатам психологической работы.

Опыт психологической работы в силовых и правоохранительных ведомствах, центрах профессиональной адаптации и профориентации военнослужащих, уволенных в запас, выявил основные модели работы практического психолога в организации. Условно они получили названия:

1) «Ориентированность на формирование трудового коллектива»;

2) «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника»;

3) «Ориентированность на профессиональный результат»;

4) «Ориентированность на профессионализацию работника».

Указанные модели представлены на рисунке 1.

В рамках первой модели «Ориентированность на формирование трудового коллектива» суть психологической деятельности заключается в научно-методическом обеспечении

кадровой и воспитательной работы. Психолог принимает активное участие в формировании идеологии работы с персоналом, организует и проводит работу по профессионально-психологическому отбору и расстановке кадров, обеспечению профессиональной и личностной надёжности сотрудников, профилактике трудовых

конфликтов, сплочению коллектива, предотвращению кадровой текучести, сохранению и приумножению внутрикорпоративных традиций. Как правило, работа психолога имеет большое количество оценочных показателей, позволяющих наглядно представить эффективность психологической работы.



Рис. 1. Модели работы практического психолога в организации

Вторая модель «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника» предполагает основным направлением деятельности психолога оказание помощи сотрудникам, испытывающим различные

психологические или социально-психологические трудности. Психологам, работающим в данном направлении, часто присуще специфическое отношение к сотрудникам, выражающееся в интересе лишь к тем, кто имеет

определённые нарушения в поведении, которые надо исправлять [22, с. 11, 12]. Указанная модель работы психолога имеет малозначимый характер для руководства организации, ибо оценочные показатели психологической деятельности не масштабны и не презентабельны. Более того, результаты индивидуальной работы психолога в итоговые отчёты деятельности учреждения, как правило, не включаются. При этом оказание индивидуальной психологической помощи сотрудникам является одним из важнейших направлений профессиональной деятельности психолога, формирующим не только профессиональное мастерство специалиста, но и его авторитет среди сотрудников и членов их семей.

Третья модель «Ориентированность на профессиональный результат» имеет сущностью психологическое обеспечение достижения конечного результата профессиональной деятельности (выполнение боевой задачи, пресечение незаконной деятельности, достижение итоговой оценки успеваемости, получение максимальной прибыли и т. д.), в том числе решения тактических служебных задач. Модель деятельности психолога имеет важный характер для внесения личного вклада специалиста в общую «копилку» достижений сотрудников. Без чёткого определения критериев и оценочных показателей психологического обеспечения решения профессиональных задач и регулярного подведения его итогов деятельность психолога может быть обесценена на фоне успехов непосредственных исполнителей.

Основой четвёртой модели работы психолога «Ориентированность на

профессионализацию работника» является психологическое сопровождение профессионализации, заключающееся в создании социально-психологических условий успешной профессиональной деятельности сотрудников и их личностного роста. Такая модель работы психолога позволяет сделать его важным, необходимым и самостоятельным элементом в системе управления организацией. Однако сопровождение профессионализации сотрудников преимущественно осуществляется через непосредственного руководителя традиционными формами и методами управленческого и воспитательного взаимодействия. Такой подход выдвигает на передний план роль руководителя среднего звена, оттеняя деятельность психолога, так как утверждается преимущество скрытых форм воздействия психолога по сравнению с непосредственным его вмешательством в служебные и личностные отношения сотрудников. В этом случае психолог только помогает руководителю направить процесс управления профессиональным развитием конкретных сотрудников. Итоговые результаты работы психолога будут «растворяться» в основных показателях деятельности руководителей, сопровождаемых сотрудников, учреждения в целом. Оценка психологической работы возможна лишь по субъективным показателям: удовлетворённости трудом сотрудников, руководителей и т. д.

Из анализа практического применения обозначенных основных моделей работы психолога в организациях государственной службы установлено, что наиболее предпочтительной является модель «Ориентированность на формирование трудового коллектива».

Частота предпочтительного использования указанных моделей деятельно-

сти в организациях госслужбы показана на рисунке 2.

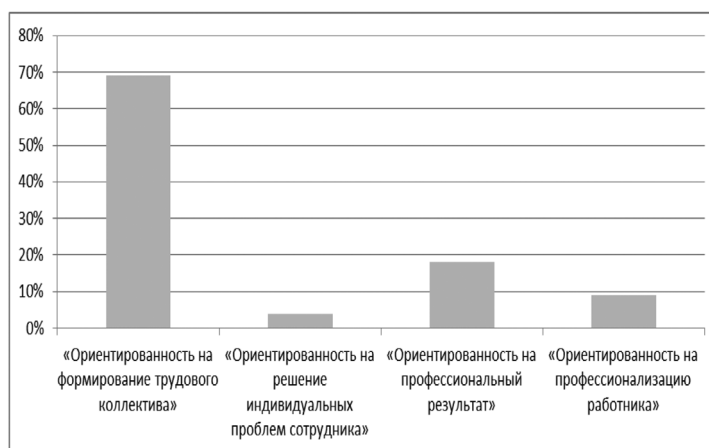


Рис. 2. Модели психологического обеспечения профессиональной деятельности в организациях госслужбы

Анализ запросов на деятельность организационного психолога в учреждениях госслужбы со стороны вышестоящих контрольных органов, непосредственного руководства, сослуживцев показал, что указанные категории «потребителей» психологических услуг неоднозначно воспринимают пользу представленных моделей психологической работы. В силу необходимости проведения глубокого статистического анализа в области принятия эффективных управленческих решений вышестоящие органы, курирующие работу подразделений психологического обеспечения профессиональной деятельности, испытывают потребность в отчётах психолога с максимальным количеством показателей в работе. С учётом статистической массовости и информативности показателей модель «Ориентированность на формирование трудового коллектива» больше других может со-

ответствовать запросу вышестоящих контрольных организаций.

Руководство организации более всего заинтересовано в достижении итогового результата (выполнение боевой задачи, пресечение незаконной деятельности, достижение итоговой оценки успеваемости и т. д.). В этой связи руководители в большей степени нуждаются в конкретных управленческих рекомендациях специалиста-психолога. Решение этой задачи может обеспечить модель психологической работы «Ориентированность на профессиональный результат». Остальные модели вызывают у руководства негативные переживания: от досады из-за вынужденной, на его взгляд, отвлекаемости от основной работы на сторонние вопросы (индивидуальные проблемы сотрудников, межличностные и межгрупповые конфликты и т. д.) до открытого раздражения от потока информации, на обработку которой не хватает времени (статистические

отчёты, объёмный анализ социально-психологической обстановки и т. д.).

Руководители отдельных подразделений в большей степени хотели бы видеть организационного психолога в качестве личного помощника в решении проблем работы с персоналом с целью разделения ответственности за работу с людьми с должностным лицом учреждения. Тем организационным психологам, кто не использует активно модель «Ориентированность на профессионализацию работника» в своей работе, такие руководители высказывают свои претензии наиболее часто.

По результатам опроса мнения рядовых сотрудников о психологическом самочувствии указанная категория, соответственно, признаётся, что нередко испытывает различные психологические или социально-психологические трудности в службе и требует к себе повышенной заботы со стороны руковод-

ства, причём в индивидуальном порядке. В этом случае реализация моделей психологической работы, напрямую не связанной с оказанием персональной (не только психологической) помощи сотрудникам, вызывает у них разочарование и пессимистичное отношение к результатам психологических мероприятий, направленных на формирование трудового коллектива, решение служебных задач, повышение уровня профессионализма сотрудников. Модель «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника» для рядового персонала более желательна.

Анализ запросов на деятельность организационного психолога в учреждениях госслужбы со стороны вышестоящих контрольных органов, руководства организации, непосредственных руководителей подразделений, рядовых сотрудников показан на рисунке 3.

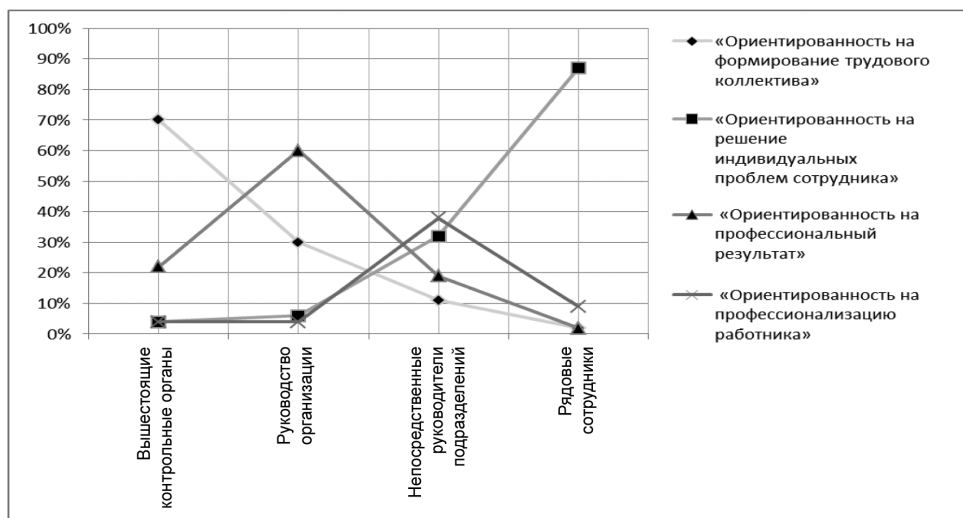


Рис. 3. Запросы на деятельность организационного психолога в учреждениях госслужбы

Чем выше должностное положение руководства, тем чаще у него возника-

ют запросы на работу психолога по модели «Ориентированность на формиро-

вание трудового коллектива» ($r_{xy} = 0,63$; $p \leq 0,05$). Чем ниже уровень статуса руководителя и ответственности за принятие управленческих решений, тем больше обращается внимания на недостатки реализации модели психологической работы «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника» ($r_{xy} = -0,52$; $p \leq 0,05$).

Исходя из общих показателей востребованности применения моделей психологической работы в зависимости от категорий госслужащих, уста-

новлены необходимость и важность функционирования всех указанных моделей работы организационного психолога.

Анализ использования основных моделей работы практического психолога в успешных подразделениях ведомств госслужбы показал необходимость комплексного их применения. Частотное распределение использования основных моделей работы психолога в успешных организациях госслужбы показано на рисунке 4.

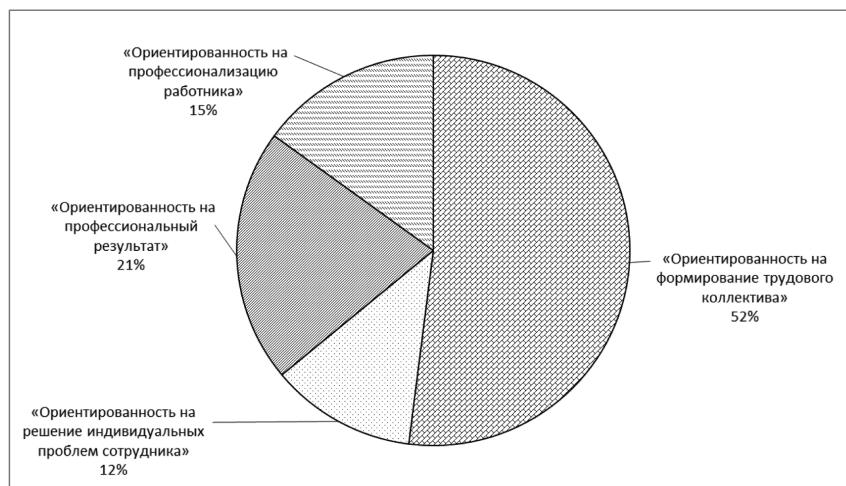


Рис. 4. Применение основных моделей работы психолога в успешных организациях госслужбы

Успешная деятельность невозможна без формирования здорового служебного коллектива, психологического обеспечения достижения конечного результата деятельности организации, оказания индивидуальной психологической помощи сотрудникам, работы над их профессиональным ростом.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: в силу различных требований должностных категорий персонала не все предлагаемые модели работы

практического психолога одинаково востребованы в организациях государственной службы. В связи с чем для достижения максимальной эффективности труда психолога прежде всего требуется комплексное применение всех обозначенных моделей психологической работы в организации. Этот факт необходимо учитывать в практической части психологического обеспечения профессиональной деятельности.

Задачей психолога в организации необходимо считать создание и применение моделей психологической работы в целях повышения эффективности деятельности организации, поиска новых путей совершенствования служебного процесса, оценки роли и активности человеческого фактора как одного из компонентов труда и наиболее важного вида ресурсов.

Выводы

1. В ходе анализа опыта психологической работы в структурах государственной службы (в силовых, правоохранительных ведомствах, административных организациях г. Москвы) установлен ряд основных моделей работы практического психолога в организации: «Ориентированность на формирование трудового коллектива»; «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника»; «Ориентированность на профессиональный результат»; «Ориентированность на профессионализацию работника».

2. Наиболее предпочтительной в практическом применении из обозначенных моделей работы психолога в организациях государственной службы является модель «Ориентированность на формирование трудового коллектива».

3. Предлагаемые модели работы практического психолога не одинаково востребованы со стороны социальных заказчиков в организациях государственной службы. Руководство с высоким должностным статусом за-

интересовано в работе психолога по модели «Ориентированность на формирование трудового коллектива», рядовой персонал – в реализации модели «Ориентированность на решение индивидуальных проблем сотрудника».

4. В успешных подразделениях ведомств госслужбы отмечается комплексное применение основных моделей работы практического психолога.

С целью преодоления возникших противоречий между необходимостью применения моделей психологической работы в организации и их востребованностью со стороны руководства и рядового персонала *рекомендуется ряд мероприятий*:

1) участие организационного психолога в собраниях, совещаниях, советах и других мероприятиях руководства по постановке и обсуждению основных целей и задач организации;

2) обсуждение с непосредственными руководителями проблематики личностного и профессионального развития сотрудников подразделений на собраниях по подведению итогов работы за отчетные периоды;

3) проведение психологом учреждения мероприятий психологического просвещения с рядовым персоналом по вопросам возможностей и факторов психофизиологической регуляции субъекта труда в условиях профессиональной деятельности.

Статья поступила в редакцию 14.02.18

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев В.Н., Густова Е.А., Евенко С.Л., Колесник Н.Т. Личностно-профессиональное развитие в условиях эффективного управления организацией: коллективная монография. М., 2016. 124 с.
2. Быков А.В., Шульга Т.И. Психологическая служба в учреждениях социально-педагогической поддержки детей и подростков: учебное пособие. М., 2001. 99 с.

3. Гнездилов Г.В., Лаптев Л.Г., Чернавин Ю.А. Деятельность психологической службы по выводу современной компании из кризиса // Человеческий капитал. 2014. № 10 (70). С. 53–60.
4. Двинин А.П. Успешный психолог: учебное пособие для вузов. СПб., 2007. 224 с.
5. Деркач А.А., Носс И.Н. Акмеологическая диагностика и оценка кадров государственной службы: монография: в 2 т. Т. 1. М., 2011. 214 с.
6. Закон г. Москвы от 07.10.2009 № 43 «О психологической помощи населению в городе Москве» [Электронный ресурс]. URL: http://mosopen.ru/document/43_zk_2009-10-07 (дата обращения: 24.02.2018).
7. Игнаткин В.Н., Носс И.Н., Путивцев П.В. Психологическое сопровождение оперативно-служебной деятельности // Вестник Академии налоговой полиции. 2003. Вып. 3. С. 386–392.
8. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога-консультанта организации. Ростов н/Д., 2007. 638 с.
9. Климова Е.М., Поручкина С.М. Профессиональная этика педагога. М., 2016. 132 с.
10. Колесник Н.Т., Утлик Э.П. Психология организационного управления: учебное пособие. М., 2016. 322 с.
11. Концепция Минобрнауки России от 14.12.2017 № 6/н «Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411 (дата обращения: 24.02.2018).
12. Носс И.Н. Психодиагностика в кадровой работе: учебное пособие. М., 2010. 74 с.
13. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514 н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71166760> (дата обращения: 24.02.2018).
14. Психологическая работа в Железнодорожных войсках Российской Федерации / под общ. ред. В.Г. Якименко. М., 1998. 351 с.
15. Путивцев П.В. Организация психологической службы: учебное пособие. М., 2018. 180 с.
16. Путивцев П.В. Психологическая оценка учебной деятельности в интеграции образовательных и профессиональных стандартов // Научно-методические подходы к формированию образовательных программ подготовки кадров в современных условиях: сб. статей по итогам IV Международной научно-практической конференции, Москва, 8–9 декабря 2016 г. / отв. ред. В.М. Клычников; сост. М.А. Миненкова. М., 2017. С. 136–139.
17. Рабочая книга практического психолога. Технология эффективной профессиональной деятельности: пособие для специалистов, работающих с персоналом / науч. ред. А.А. Деркач. М., 2001. 640 с.
18. Съедин С.И., Колобова И.Н., Деркач А.А. Рабочая книга психолога таможенного органа: учебное пособие. М., 1998. 268 с.
19. Сечко А.В. Психология кадрового менеджмента: учебное пособие. М., 2009. 220 с.
20. Социально-психологическая работа во внутренних войсках МВД России / А.Я. Анцупов и др.: учебно-методическое пособие. Ч. 1. М., 2002. 380 с.
21. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время. М., 2000. 152 с.
22. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара, 2005. 224 с.

23. Шульга Т.И. Новые направления кадровой политики специалистов социальной сферы (к проблеме разработки профессиональных стандартов) // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2013. № 3. URL: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/428> (дата обращения: 19.01.2018).
24. Этический кодекс психолога (принят V съездом Российского психологического общества от 14.02.2012) [Электронный ресурс]. URL: <http://рпо.рф/рпо/documentation/ethics.php> (дата обращения: 19.01.2018).

REFERENCES

1. Batishchev V.N., Gustova E.A., Evenko S.L., Kolesnik N.T. *Lichnostno-professional'noe razvitiye v usloviyakh effektivnogo upravleniya organizatsiei* [Personal and professional development in terms of the effective management of the organization]. Moscow, 2016. 124 p.
2. Bykov A.V., Shulga T.I. *Psikhologicheskaya sluzhba v uchrezhdeniyakh sotsial'no-pedagogicheskoi podderzhki detei i podrostkov* [Psychological service in institutions of socio-pedagogical support of children and adolescents]. Moscow, 2001. 99 p.
3. Gnezdilov G.V., Laptev L.G., Chernavin Yu.A. [The activities of the psychological service on supporting a company in crisis]. In: *Chelovecheskii kapital* [Human capital], 2014, no. 10 (70), pp. 53–60.
4. Dvinin A.P. *Uspeshnyi psikholog* [A successful psychologist]. Saint Petersburg, 2007. 224 p.
5. Derkach A.A., Noss I.N. *Akmeologicheskaya diagnostika i otsenka kadrov gosudarstvennoi sluzhby*. Vol. 1 [Acmeological assessment of civil service personnel. Vol. 1]. Moscow, 2011. 214 p.
6. *Zakon g. Moskvy ot 07.10.2009 № 43 «O psikhologicheskoi pomoshchi naseleniyu v gorode Moskve»* [The law of Moscow from 07.10.2009 no. 43 “On psychological assistance to the population in the city of Moscow”]. Available at: http://mosopen.ru/document/43_zk_2009-10-07 (accessed: 24.02.2018).
7. Ignatkin V.N., Noss I.N., Putitvsev P.V. [Psychological support for operational activities]. In: *Vestnik Akademii nalogovoi politzii* [Bulletin of the Academy of Tax Police], 2003, iss. 3, pp. 386–392.
8. Istratova O.N., Eksakusto T.V. *Spravochnik psikhologa-konsul'tanta organizatsii* [Handbook of the counselor of an organization]. Rostov-on-Don, 2007. 638 p.
9. Klimova E.M., Poruchkina S.M. *Professional'naya etika pedagoga* [Professional ethics of a teacher]. Moscow, 2016. 132 p.
10. Kolesnik N.T., Utlik E.P. *Psikhologiya organizatsionnogo upravleniya* [Psychology of organizational control]. Moscow, 2016. 322 p.
11. *Kontseptsiya Minobrnauki Rossii ot 14.12.2017 № b/n «Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda»* [The concept of the Ministry of education and science from 14.12.2017 № b/n “The concept of psychological service development in the educational system in the Russian Federation for the period till 2025”]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411 (accessed: 24.02.2018).
12. Noss I.N. *Psikhodiagnostika v kadrovoi rabote* [Psychological testing in the work of personnel]. Moscow, 2010. 74 p.
13. *Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 24.07.2015 № 514 n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)”»* [Order of the Ministry of labour and social protection of the Russian Federation from 24.07.2015 No. 514 n “On approval of the professional standard “Teacher-psychologist

- (a psychologist in the field of education)""]. Available at: <http://base.garant.ru/71166760> (accessed: 24.02.2018).
14. Yakimenko V.G., ed. *Psikhologicheskaya rabota v Zheleznodorozhnykh voiskakh Rossiiskoi Federatsii* [Psychological work in the Railway troops of the Russian Federation]. Moscow, 1998. 351 p.
 15. Putivtsev P.V. *Organizatsiya psikhologicheskoi sluzhby* [The organization of a psychological service]. Moscow, 2018. 180 p.
 16. Putivtsev P.V. [Psychological evaluation of educational activities in the integration of educational and professional standards]. In: Klychnikov V.M., ed. *Nauchno-metodicheskie podkhody k formirovaniyu obrazovatel'nykh programm podgotovki kadrov v sovremennykh usloviyakh: sb. statei po itogam IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 8–9 dekabrya 2016 g.* [Scientific-methodical approaches to forming educational training programs in modern conditions: collection of papers of the IV international scientific-practical conference, Moscow, December 8–9, 2016]. Moscow, 2017. pp. 136–139.
 17. Derkach A.A., ed. *Rabochaya kniga prakticheskogo psikhologa. Tekhnologiya effektivnoi professional'noi deyatel'nosti* [The working book of a practical psychologist. The technology of effective professional activities]. Moscow, 2001. 640 p.
 18. Syedin S.I., Kolobova I.N., Derkach A.A. *Rabochaya kniga psikhologa tamozhennogo organa* [The working book of a psychologist of the customs authority]. Moscow, 1998. 268 p.
 19. Sechko A.V. *Psikhologiya kadrovogo menedzhmenta* [Psychology of personnel management]. Moscow, 2009. 220 p.
 20. Antsupov A.Ya. et al. *Sotsial'no-psikhologicheskaya rabota vo vnutrennikh voiskakh MVD Rossii. Ch. 1* [Socio-psychological work in the internal troops of the interior Ministry of Russia. Part 1]. Moscow, 2002. 380 p.
 21. Syromyatnikov I.V. *Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v voinskoj chasti v mirnoe vremya* [Organization of psychological work in a military unit in peacetime]. Moscow, 2000. 152 p.
 22. Sheinis M.Yu. *Rabochaya kniga psikhologa organizatsii* [The working book of a psychologist of an organization]. Samara, 2005. 224 p.
 23. SHul'ga T.I. [New directions of personnel policy specialists of social sphere (to the problem of development of professional standards)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal)* [Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)], 2013, no. 3. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/ru/Articles/Doc/428> (accessed: 19.01.2018).
 24. *Eticheskii kodeks psikhologa (prinyat V s'ezdom Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva ot 14.02.2012)* [Ethical code of a psychologist (adopted by the V Congress of the Russian psychological society, 14.02.2012)]. Available at: <http://ппо.пф/рпо/documentation/ethics.php> (accessed: 19.01.2018).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Путивцев Павел Викторович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Московского государственного областного университета;
e-mail: PPutivcev2009@rambler.ru

AUTHOR INFORMATION

Pavel V. Putivtsev – PhD in psychological sciences, associate professor of the Department of labor psychology and organizational psychology, Moscow Region State University;
e-mail: PPutivcev2009@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Путивцев П.В. О модели работы практического психолога в организациях госслужбы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 1. С. 104–116.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-104-116

FOR CITATION

Putivtsev P.V. On the model of a practical psychologist's work in the organizations of state service. In: Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology, 2018, no 1, pp. 104–116.

DOI: 10.18384/2310-7235-2018-1-104-116



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Выпускается десять серий журнала: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте журнала (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018. № 1

Над номером работали:

Литературный редактор Т.С. Павлова

Переводчик Е.В. Приказчикова

Корректор И.К. Гладунов

Компьютерная верстка Н.Н. Жильцов

Отдел по изданию научного журнала

«Вестник Московского государственного областного университета»:

105005, г. Москва, ул. Радио, д.10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101); (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru

сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70х108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 8,5, усл. п.л. 7,5.

Подписано в печать: 30.03.2018. Выход в свет: 18.04.2018. Заказ № 2018/03-04.

Отпечатано в типографии МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, 10А