

---

---

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»

---

---

**Кудинов С.И.** — доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН — *главный редактор серии*

**Крупнов А.И.** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО — *заместитель главного редактора серии*

**Новикова И.А.** — кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО — *ответственный секретарь редколлегии*

### Члены редколлегии

**Барбот Б.** — Ph.D, профессор психологии Пэйс Университета (Нью-Йорк, США)

**Бовина И.Б.** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета

**Гагарин А.В.** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Григоренко Е.Л.** — доктор психологических наук, PhD, профессор Центра исследований нарушений детского развития факультета психологии, отделения эпидемиологии и здравоохранения Йельского университета (Нью-Хейвен, США)

**Грошев И.В.** — доктор психологических наук, доктор экономических наук, профессор, Институт образования и науки

**Деркач А.А.** — доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Джарвин Л.** — Ph.D, профессор психологии Парижского колледжа искусств (Париж, Франция)

**Рич Г.** — Ph.D, профессор психологии Университета Уолден (Джуно, Аляска, США)

**Такушьян Г.** — PhD, профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхем (Нью-Йорк, США)

**Тарноу Ю.** — Ph.D, научный сотрудник Авалон Бизнес Систем (Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США)

**Шейнов В.П.** — доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)

---

---

## EDITORIAL BOARD OF THE SERIES “PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS”

---

---

**Sergey I. Kudinov** — D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*) — *Editor-in-Chief*

**Alexander I. Krupnov** — D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*) — *Associate Editor-in-Chief*

**Irina A. Novikova** — Ph.D. in Psychology (candidate of psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*) — *Assistant to the Editor-in-Chief*

### Members of editorial board

**Baptiste Barbot** — Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Psychology (*Pace University, New York, USA*)

**Inna B. Bovina** — D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology (*Moscow State University of Psychology and Education*)

**Alexander V. Gagarin** — D.Sc. in Pedagogics (doctor of pedagogical sciences), Professor, Professor of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*)

**Elena L. Grigorenko** — PhD in Psychology, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Emily Fraser Beede Professor of Developmental Disabilities Child Study Center Department of Psychology Department of Epidemiology and Public Health (*Yale University, New Haven, USA*)

**Igor V. Groshev** — D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), D.Sc. in Economics (doctor of economic sciences), Professor (*Institute of Education and Science*)

**Anatoliy A. Derkach** — D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*)

**Linda Jarvin** — Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art (*Paris College of Art, Paris, France*)

**Grant J. Rich** — Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association (*Juneau, Alaska, USA*)

**Harold Takooshian** — PhD in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, and Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President, and Representative to APA Council (*Fordham University, New York, USA*)

**Eugen Tarnow** — Ph.D. in physics, researcher (*Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA*)

**Viktor P. Sheinov** — D.Sc. in Sociology (doctor of sociological sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical mastery Chair (*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus*)

# ВЕСТНИК Российского университета дружбы народов

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1993 г.

*Серия*

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

2016, № 1

*Серия издается с 2003 г.*

Российский университет дружбы народов

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

**Шамионов Р.М.** Теоретические подходы к этнопсихологическим и кросс-культурным исследованиям субъективного благополучия личности ..... 7

**Балыхина Т.М., Ветер О.В.** Вербальная коммуникация как основа культуры этноса: толерантность и инновационность ..... 20

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

**Кудинов С.И., Кудинов С.С., Седова И.В.** Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации ..... 26

**Ershova R.V., Semina T.M., Varchenko N. N., Gankin K.A., Novik V.P.** The pupillometric predictor of internet-addiction ..... 42

**Рягузова Е.В.** «Временной разлом» коммуникативных практик травмированной личности ..... 55

**Бочарова Е.Е.** Уровневые характеристики взаимосвязи личностной конкурентоспособности и субъективного благополучия старшеклассников ..... 62

**Акмова А.Р., Волк М.И.** Психологические особенности проявления изобретательности в деятельности менеджеров ..... 71

## **СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

<b>Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В.</b> Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей.....	77
<b>Арендачук И.В.</b> Формирование информационно-коммуникативных потребностей подростков средствами массовой коммуникации как институтом социализации.....	87

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Плугина М.И.</b> Детерминанты профессионального становления преподавателя высшей школы в современных социокультурных условиях .....	96
<b>Паршуткина А.Т.</b> Тенденции развития иноязычного образования в условиях контекстного подхода .....	105
<b>Antwi-Boasiako Albert.</b> Introducing Translation Skills to Level 200 Students of Russian: A Case Study University of Ghana .....	113
<b>НАШИ АВТОРЫ</b> .....	119

© Российский университет дружбы народов, Издательство, 2016

© «Вестник Российского университета дружбы народов», 2016

# BULLETIN of Russian Peoples' Friendship University

SCIENTIFIC JOURNAL

Founded in 1993

*Series*

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

2016, № 1

*Series founded in 2003*

Peoples' Friendship University of Russia

---

---

## CONTENTS

### THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

- Shamionov R.M.** Theoretical Approaches to Ethno-Psychological and Cross-Cultural Studies of Subjective Well-Being of the Personality ..... 7
- Balykhina T.M., Veter O.V.** Verbal Communication as Ethnicity Culture Basis: Tolerance and Innovation ..... 20

### ACTUAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Kudinov S.I., Kudinov S.S., Sedova I.V.** Role of Responsibility in Emotional Burnout of Teachers at Initial Stage of Professionalization ..... 26
- Ершова Р.В., Семина Т.М., Варченко Н.Н., Ганькин К.А., Новик В.П.** Пупиллометрические предикторы интернет зависимости ..... 42
- Ryaguzova E.V.** Temporal Fracture in Communicative Practices of Traumatized Person ..... 55
- Bocharova E.E.** Leveling Characteristics Interconnection between Personality Competitiveness and Subjective Well-being of High School Students ..... 62
- Akimova A.R., Volk M.I.** Psychological Peculiarities of Creativity Manifestation in Activities of Managers..... 71

## **CONTEMPORARY SOCIAL AND SOCIAL PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

- Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V.** Information Security of Children in Lay Thinking of Parents and Teachers ..... 77
- Arendachuk I.V.** Shaping Adolescents' Information and Communication Needs by Mass Media as an Institution of Socialization ..... 87

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION**

- Plugina M.I.** Determinants of Professional Development of Higher Education Teachers in Modern Sociocultural Conditions..... 96
- Parshutkina T.A.** The Trends in The Development of Foreign Language Education within the Contextual Approach..... 105
- Антиви-Боасиако Алберт.** Формирование навыков перевода у студентов со средним уровнем владения русским языком: анализ опыта университета Ганы..... 113

- OUR AUTHORS**..... 119

---

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

---

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИМ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫМ ИССЛЕДОВАНИЯМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ\*

Р.М. Шамянов

Кафедра социальной психологии образования и развития  
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского  
*ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012*

В статье последовательно анализируются концептуальные подходы к изучению этнопсихологической (культурной) обусловленности субъективного благополучия. В определении и понимании субъективного благополучия имеются различия, обусловленные приверженностью зарубежных и отечественных исследователей к различным теоретическим направлениям. Обсуждаются вопросы сопоставимости различных подходов, их согласования. Предложено рассматривать субъективное благополучие как динамичную систему с множественной и многоуровневой детерминацией. Этнокультурная детерминация субъективного благополучия должна рассматриваться наряду с общесоциальной, психофизиологической, возрастной и др. Отмечается относительное сходство подходов к этнопсихологическим и кросс-культурным исследованиям благополучия российскими и зарубежными исследователями, а также тенденция к совмещению различных аспектов благополучия в эмпирических исследованиях. Определены теоретические задачи, решение которых необходимо для унификации получаемых результатов эмпирических исследований.

**Ключевые слова:** личность, субъект, бытие, субъективное благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, баланс аффекта, этнопсихологический и кросс-культурный анализ, социализация

В связи с усложнением жизненных процессов в современном мире, чрезвычайным разнообразием во всех сферах жизни, усилением неопределенности как в ближайшей, так и отдаленной перспективе, открывающимися возможностями для личности и повышающейся «ставки на будущее» с гиперболизацией ошибоч-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (грант №14-06-00250 а).

ности решений, поиском «тихой гавани», определенность которой ускользает в условиях разрушения некогда незыблемых ценностей, актуализация проблемы поиска психологических оснований действий, направленных на сохранение (формирование) внутренней стабильности личности, субъективного благополучия выходит на передний план. Очевидно, сегодня мы наблюдаем значительное усиление исследовательской активности психологов, занимающихся этой проблемой, включая формирование нового направления — позитивной психологии. Современные исследования в этой области направлены не столько на то, чтобы выявить факторы неблагополучия, сколько на то, чтобы изучить возможности достижения субъективного благополучия как с точки зрения переживания, так и с точки зрения его детерминант и, как заметила И.А. Джидарьян [5], с точки зрения «механизма обратной связи между разными составляющими и этапами жизненной активности» личности.

Одна из наиболее важных составляющих этой проблемы — поиск этнопсихологических и культурных оснований и факторов субъективного благополучия. Усиливающиеся процессы глобализации в мире, мощные миграционные процессы, расширение межэтнических контактов и смешение (и взаимопроникновение) культурных феноменов создают почву для формирования противоположных тенденций современности — этнической маргинализации и интеграции. Казалось бы, в эпоху глобализации и унификации, растворения этнических, культурно-специфичных, религиозно-этических особенностей личности в пользу «универсальных» и даже, как отмечает М. Чиксентмихайи [13], в силу того, что в современном мире культурные ценности оказываются под натиском «прогресса», защитные функции культуры перестают действовать, актуальность данной проблемы должна снижаться. Однако этого не происходит не только по причине отсутствия новых надежных ориентиров и «групп поддержки», но и ввиду особого места этнической или цивилизационной культуры (и в ряде случаев религии) в системе регуляторов поведения и переживания. В этих условиях этнопсихологические и кросс-культурные исследования субъективного благополучия приобретают особую остроту, поскольку необходимо выяснить не только константные характеристики этого явления, но и специфические особенности и факторы, проявляющиеся как эффекты этнической (гражданской) социализации личности, связанные с ее включением в деятельность различных сообществ (этнических или национальных или «цивилизационных» групп). Такие исследования вносят вклад не только в психологическую теорию, но и в практику, в сохранение или достижение субъективного благополучия личности, а также межэтнического и межкультурного согласия представителей разных народов, государств (наций) и культур.

Цель данной статьи — провести анализ направлений теоретических исследований субъективного благополучия с учетом фактора этнической (национальной, цивилизационной) культуры.

Психологические исследования субъективного благополучия личности, начавшись с довольно простых замеров степени счастья и удовлетворенности жизнью за рубежом в середине прошлого века, заняли одну из центральных позиций современной психологии. Отметим, что история изучения этого вопроса уходит



в глубь веков. Начиная с воззрений древних мыслителей и по сей день продолжают дискуссии о месте этих явлений в жизни человека, общности и общества в целом. Центральной категорией в них является понятие «счастье», трактуемое как высшее благо, как «нечто совершенное и самодостаточное» [1]. Между тем, невзирая на пристальное внимание многих поколений философов к этому явлению, психологи лишь в последние десятилетия стали всерьез рассматривать субъективное благополучие как социально-психологическую проблему. Первые исследования субъективного благополучия были направлены на получение конкретных фактов об уровне переживаемого счастья и удовлетворенности жизнью, вопрос о теоретическом анализе этого явления не рассматривался. Однако этот вопрос становится все более актуальным. И обилие эмпирических данных, и развитие теоретической психологии, очевидно, привели к тому, что в последние десятилетия в психологии стали возникать теоретические обобщения в этой области и сформировались (или формируются) целые направления исследований.

Множество эмпирических данных подтверждают тезис Аристотеля о том, что счастье может быть разным не только в зависимости от образа жизни, но и в зависимости от ценностей (целей), которыми поддерживается человек как представитель того или иного сообщества. Практически с первых попыток социологов и психологов определить «уровень» счастья и удовлетворенности жизнью возникло и понимание того, что субъективное благополучие может быть разным в зависимости от условий социализации личности. Поэтому закономерен интерес кросс-культурных психологов и этнопсихологов к этому явлению.

В западной психологии на протяжении последних десятилетий на страницах специализированных (и не только) журналов публикуются статьи, посвященные различным аспектам кросс-культурного исследования субъективного благополучия личности. В отечественной психологии начиная с 1990-х гг. проблема субъективного благополучия стала одной из значимых в круге интересов специалистов.

В настоящее время складывается несколько направлений теоретических исследований в области субъективного благополучия личности. Практически все они в той или иной степени сходятся в необходимости культурного (кросс-культурного) анализа этого явления, хотя в базовых подходах есть и различия. С необходимостью таких обобщений в западной психологии прежде всего столкнулись те исследователи, которые проводили эмпирические исследования и получили большое количество фактических данных на межстрановом уровне (Э. Динер, Любомирски, Р. Райян, К. Рифф, Г. Триандис, К. Шелдон и ряд других).

Одна из важнейших работ в попытке теоретического обобщения эмпирических исследований была предпринята Э. Динером в сборнике работ «Культура и благополучие» [18]. В соответствии с представлениями Э. Динера субъективное благополучие представляет собой синтетическое образование, включающее удовлетворенность жизнью, положительные и отрицательные эмоции, составляющие его когнитивный и эмоциональный компоненты. Э. Динер и его коллеги, принимая во внимание культурные различия некоторых критериев благополучия, полагают, что общества могут отличаться в отношении измеряемых переменных (особенно в области качества жизни). Вместе с тем исследователи столкнулись с

вопросами, касающимися универсальности эмоций, того, как они различаются в «социализации приятных и неприятных аффектов», как эмоции способствуют укреплению культурных ценностей и практик [18]. U. Schimmack, E. Diener, S. Oishi [25] предложили «интегральную» модель (The Integrated Mediator–Moderator Model), в которой гедонический баланс, связанный с экстраверсией и нейротизмом как медиатор, определяет уровень удовлетворенности жизнью; модератором между гедоническим балансом и удовлетворенностью жизнью выступает культурная ориентация «коллективизм-индивидуализм». При этом U. Schimmack, P. Radhakrishnan, S. Oishi, V. Dzokoto, S. Ahadi на примере ряда эмпирических срезов подтверждают, что гедонистический баланс является более слабым предиктором удовлетворенности жизнью в коллективистских культурах, чем в индивидуалистических [24. P. 584]. Таким образом, «основная нагрузка» в кросс-культурных исследованиях ложится на анализ факторов благополучия. Э. Динер и его коллеги убеждены в том, что есть универсальные переменные, влияющие на субъективное благополучие во всех культурах, как, например, темперамент и позитивные отношения. Соответственно поддерживается идея о возможности сравнения культур именно по этим универсальным характеристикам. Специфичность культур во многом выводится из социально-политических и экономических характеристик обществ (например, влияющих на здоровье и его критерии) и в меньшей степени традиций или ценностей (как правило, соответствующим универсалиям «индивидуализм-коллективизм»). Тем не менее исследования Э. Динера и его коллег сконцентрированы на исследовании структур различных переменных, каким-либо образом связанных с субъективным благополучием. Основную задачу исследователи видят здесь в выявлении универсалий, используя которые можно было бы сравнить главные факторы благополучия в разных обществах.

Поиск наднациональных и внеэтнических критериев и факторов субъективного благополучия безусловно важен для получения картины этого явления, но столь же необходимы и исследования специфичных, не поддающихся типологизации характеристик, которые обеспечивают свое понимание и свое переживание счастья и удовлетворенности жизнью в разных культурах, что необходимо для межэтнических отношений и понимания проблемы индивида как члена той или иной этнической (национально-гражданской) группы. Особенно это касается критериев счастливой, благополучной жизни. Например, И.А. Джидарьян [6] еще в 1997 г. на основе анализа различных источников и фактического материала пришла к выводу о том, что отношение общности к счастью и страданию человека может в значительной степени обуславливать не только его репрезентацию счастья, но и своего рода выбор между страданием, удовольствием и счастьем. К тому же в одних обществах люди могут преувеличивать как значение, так и оценку счастья, в других, — преуменьшать.

Принципиально другой подход к пониманию субъективного благополучия и анализу его структуры и факторов предложен исследователями, придерживающимися позиции, согласно которой субъективное благополучие — явление, производное от реализации базовых личностных потребностей. Э. Дисси, Р. Райан и их коллеги исходят из универсальности базовых психологических потребностей

в автономии, компетентности и связи с другими, определяющих субъективное благополучие личности. Последнее понимается как полноценное функционирование личности, обуславливающее положительные эмоциональные переживания и психическое здоровье [17]. Для формирования субъективного благополучия признается важным социальный контекст, который может как способствовать удовлетворению названных потребностей (благополучие), так и препятствовать этому (неблагополучие). Подтверждением этой позиции служат многочисленные эмпирические исследования, проведенные авторами концепции и их коллегами и учениками. Необходимо также отметить, что больше всего дискуссий вызывает статус культурной универсальности такой переменной, как автономия. В частности, имеется представление о том, что в индивидуалистических культурах (либо в странах с «развитой демократией») осуществляется более весомая поддержка автономии, что обуславливает его высокий уровень. Однако в наших исследованиях было установлено, что показатели автономии у разных народов определяются разными культурными ценностями, что говорит о достаточно сложном социокультурном обуславливании этого явления и, возможно, различиях средств поддержки автономии, обусловленных культурным контекстом в соответствующих условиях. Авторы данной концепции рассматривают автономию не как эквивалент независимости или индивидуализма, но как способность к воле, поддержке своих целей и действий [21. С. 340—356.] Действительно, автономия выступает важнейшим свойством субъекта и в ряде эмпирических исследований, в том числе отечественных психологов, поддерживается идея о взаимосвязи субъектных характеристик и субъективного (в данном случае «психологического») благополучия. Однако, как показывают исследования, социальный контроль во все не обязательно служит фактором снижения субъективного благополучия. Например, Л. Лу и Р. Гилмор показали, что можно дифференцировать благополучие на социально и индивидуально ориентированное, которое может проявляться в разных культурах [19].

В основе концепции К. Рифф находятся работы гуманистически ориентированных психологов. Психологическое благополучие рассматривается в аспекте восприятия и оценки своего функционирования, исходя из вершины потенциальных возможностей [22]. Автором выделены шесть известных измерений субъективного благополучия (самопринятие, позитивные отношения, компетентность, жизненные цели, личностный рост, автономность). В ряде исследований К. Рифф и ее коллег затронуты культурные измерения и межкультурные сравнения. В частности, рассмотрены различия психологического благополучия, эмоционального баланса западных и восточных народов (на примере японцев и американцев). С одной стороны, К. Рифф противопоставляет «эвдемонистическое» благополучие «гедонистическому» и в некоторой степени представляет оппозицию исследователям субъективного благополучия, с другой — стремится к целостному охвату проблемы, вводя в свои исследования такие переменные, как счастье (эмоциональный баланс), удовлетворенность жизнью, депрессия [22; 23]. Вполне очевидно, что психологическое благополучие как «полноценное функционирование личности» выступает определенной стороной целостного субъективного благополучия личности. Отметим, что ряд параметров психологического бла-

гополучия (автономия, личностный рост, позитивные цели) все чаще включаются в исследования субъективного благополучия многими психологами, стремящимися к целостному анализу этого явления. Однако остается неясным вопрос о возможности распространить предложенную модель на все уровни развития личности и субъекта. Данное обстоятельство, на наш взгляд, сужает эвристические возможности данной концепции.

К. Шелдон предлагает рассматривать субъективное благополучие личности в тесной увязке с комплексом разнородных его предикторов. С учетом высокой значимости культурных характеристик в его модели представлены и личностные, и общественные, и психофизиологические параметры. Изначально К. Шелдон определяет шестиуровневую структуру характеристик для «оптимального человеческого бытия», которая включает уровень культуры, социальных отношений, установок в отношении себя, целей/мотивов, личностных свойств/характера, психологических потребностей, которые оказывают существенное влияние на субъективное благополучие [26; 27; 28] (позже эта структура распространилась им на все поведение и переживания). В результате эмпирических исследований К. Шелдон пришел к выводу о взаимосвязи между уровнями и иерархическим строением модели, где каждый уровень имеет непосредственное воздействие на предшествующий и косвенное — на следующие уровни. Для анализа субъективного благополучия личности важнейшими уровнями признаются личностный, социальный и культурный. Принимая во внимание комплексный характер анализа предикторов, а также опосредующих элементов между обозначенными явлениями в их воздействии на субъективное благополучие, можно отметить, что направление исследований, культивируемое К. Шелдоном, претендует на комплексность, выходящую за пределы непосредственно проблемы субъективного благополучия и распространяющуюся на все поведение. Кроме того, теоретический подход, заключенный в исследованиях К. Шелдона, позволяет выйти на уровень более широких теоретических обобщений, с одной стороны, и выявить место культурных феноменов в предикции субъективного благополучия — с другой. Однако предложенная иерархия не может рассматриваться как статичное образование. Поэтому в конкретно-научном исследовании целесообразно фиксировать переменные социокультурной ситуации, характеристики социализации личности и других явлений, поскольку их прямое или косвенное воздействие на субъективное благополучие (в том числе по разным уровням репрезентаций личности) может меняться.

В отечественной психологии изначально развивалось направление исследований культурной обусловленности субъективного благополучия в работах И.А. Джидарьян. В частности, в 1990-х гг. было проведено яркое исследование характеристик счастья сквозь призму российской ментальности [6]. Впоследствии автор обратилась к анализу ценностных характеристик счастья россиян. Исследования счастья и удовлетворенности жизнью основаны на субъектном подходе С.Л. Рубинштейна и К.А. Абульхановой. Автором последовательно проводится мысль о том, что счастье — это «способ субъективного бытия человека, в котором выражаются... формы осознания себя и своего существования в мире с точки зрения реализации личностных смыслов и жизненных устремлений, соотношений

действительности идеала, ценностных приобретений и понесенных потерь, надежд и разочарований» [5. С. 61]. Очевидно, что развитие этой линии исследований является одним из перспективных отечественных направлений в изучении субъективного благополучия в целом. Его ценность, на наш взгляд, заключается в том, что субъективное благополучие личности рассматривается с позиции целостного субъекта; счастье и удовлетворенность являются характеристиками личности как субъекта жизни. Однако автором подчеркивается независимость оценки счастья и удовлетворенности жизнью от общепринятых взглядов и стандартов внутренних критериев и эталонов этой оценки [5. С. 60], что небесспорно хотя бы потому, что критерии счастливой и благополучной жизни усваиваются в процессе социализации личности и во многом представлены в культуре того или иного народа.

Другая линия исследований, проводимых также с 1990-х гг., принадлежит Л.В. Куликову, который рассматривает субъективное благополучие как интегральное образование, включающее и социальное, и психологическое, и физическое, и т.п. благополучие и определяющее характеристики доминирующего психического состояния человека [7]. В исследованиях Л.В. Куликова подчеркивается, что представление и оценка благополучия опираются на объективные его критерии, успешность, показатели здоровья, материального достатка и т.п., однако они не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, но лишь через субъективное восприятие и субъективную оценку, которые обусловлены особенностями всех сфер личности. Упомянув культурную среду наряду с другими факторами, автор не предпринял специального кросс-культурного или этнопсихологического анализа. Тем не менее предложенный комплексный подход к исследованию субъективного благополучия личности представляется весьма продуктивным с этой точки зрения. Кроме того, данный теоретический подход позволяет решить проблему разобщенности исследований субъективного благополучия, связанную с расхождениями в понимании этого феномена, приверженностью авторов к различным школам, поскольку объединяет в единую систему отдельные его составляющие, что позволяет раскрыть разные его аспекты и может быть весьма полезен для изучения его структуры.

Культурно-ценностный подход представлен в исследованиях Н.М. Лебедевой, В.Ф. Петренко, В.В. Гриценко, А.В. Сухарева и ряда других психологов [4; 8—11; 16]. Основу этого подхода составляет понимание того, что этногрупповые ценности не только детерминируют переживание субъективного благополучия личности, но и регулируют отношения и поведение представителей этнических групп.

Исследования А.В. Сухарева и его учеников, проведенные на протяжении ряда лет, убедительно доказывают, что важнейшими для позитивной адаптации личности, ее субъективного благополучия выступает пространственно-временная согласованность усваиваемого личностью культурного контекста и культуры (в широком смысле) той области, в которой человек социализируется. В ситуации «этнокультурной мозаичности» культурный объяснительный принцип с учетом этнической функции к объяснению психических явлений обладает конструктивным началом и может внести ясность в результаты получаемых данных в исследованиях субъективного благополучия. Кроме того, данный подход обладает ве-

сомым потенциалом в объяснении не только абсолютной (линейной) динамики субъективного благополучия, но и последовательного изменения его внутренней структуры, содержания.

Проведен ряд этнопсихологических исследований субъективного благополучия по ряду направлений: разработка теоретического подхода [15; 16], факторы этнической идентичности и владения этнической культурой, ценностно-смысловые факторы [2; 3; 16], этнически обусловленные критериальные характеристики социальной активности и благополучия [12].

Мы исходим из понимания субъективного благополучия как явления, характеризующегося множественной внутренней и внешней детерминацией [15], это переживание человека как субъекта жизни, выражающее отношение к жизни, к себе, к важнейшим процессам, происходящим в обыденной жизни, соотношенное с имеющимися представлениями о должном, обусловленным всей системой социализации индивида и содержащим смысловую наполненность. Его основу составляет система отношений личности к себе, своей деятельности и поведению, значимым фактам своей жизни на основе соотношения с усвоенными (репрезентированными) нормами, установками и моделями поведения в процессе ее социализации [14; 15]. При этом культурные нормы, усвоенные в процессе социализации (даже если иметь в виду ее длительность), являются, на наш взгляд, наиболее важными основаниями благополучия. Очевидно, в течение всей жизни субъекта происходят постоянные «сверки» своего бытия с этими инстанциями. Особенно важно отметить и то, что на разных возрастных этапах, на разных этапах социализации (в соответствии с ее эффектами) субъективное благополучие может иметь свою специфику в пользу отдельных его компонентов, например, на одних этапах это могут быть характеристики эмоционального баланса, на других — личностный рост или автономия, наконец, удовлетворенность различными сторонами жизни и ценностно-смысловая определенность личности. Это связано с изменениями в системе отношений личности в процессе ее социализации, которая обуславливает изменения качественного содержания благополучия.

Понимание личности как субъекта бытия и со-бытия (в широком социокультурном контексте) открывает возможности анализа субъективного благополучия в процессуальной плоскости, включая изменения его качественных и количественных характеристик, смены доминирующих параметров на разных этапах жизни. Необходимо отметить, что ситуативная удовлетворенность жизнью и даже «ощущение счастья» может сопровождаться относительным благополучием или неблагополучием в целом. Поэтому представляется важным анализ этого явления в разных измерениях — процессуальном и содержательном, включая психологическое, социально-психологическое, психофизиологическое.

Важнейшей теоретической задачей является и поиск новых, более строгих оснований для определения субъективного благополучия личности. Отсутствие достаточной теоретической базы ведет к неясности исходных позиций и в определенной степени невозможности согласовать результаты эмпирических исследований (хотя необходимо признать, что до определенного времени такая ситуация устраивала исследователей). Немаловажной проблемой остается несогла-

сованность структуры субъективного благополучия. Попытка прямого соединения переживания счастья (вернее, декларации о «счастливости»), баланса аффекта (эмоционального баланса) и удовлетворенности жизнью на основе «технического» консенсуса не приводит к желаемому результату. Вполне очевидно, что эти явления вносят различный вклад в переживание благополучия, а его структура не может быть описана исключительно ими. Иначе говоря, различные подходы в этнопсихологическом и кросс-культурном исследовании субъективного благополучия могут и должны быть согласованы на основе более общих теоретических схем.

Таким образом, кросс-культурные и этнопсихологические исследования субъективного благополучия опираются на поиск универсальных и этноспецифичных (культурных) характеристик субъективного благополучия и его детерминант, исходя из представлений о сложной и разноуровневой его структуре. Различные теоретические подходы едины в том, что детерминация субъективного благополучия личности носит множественный характер и требуется интеграция различных областей научного знания для разработки целостной теоретической модели этого явления. Теоретические вопросы, обсуждаемые длительное время в области этики, актуальны и в современной психологии. Требуется адекватное современному уровню развития науки определение этого явления, теоретическая разработка проблемы вариативности субъективного благополучия и его составляющих, актуальны вопросы соотношения благополучия и образа жизни (включая и такие вопросы, как уровни социальной активности и созерцание, соотношение удовлетворения потребностей, переживания радости и осмысленности жизни и ряд других), эффектов социализации и др.

Результаты многочисленных эмпирических исследований субъективного благополучия, в которых принимался во внимание этнокультурный фактор, убеждают в том, что наиболее важными характеристиками являются традиционные ценностные предпочтения этнических групп, качество идентификации, религиозность (не только сама по себе, но и традиционная конфессиональная принадлежность), этническая компетентность (владение культурой) и ряд других. Тем не менее ясно и другое: этнокультурный фактор выступает во взаимосвязи с другими факторами — личностно-субъектными, социальными, экологическими. Однако наращивание количества различных переменных в эмпирических исследованиях субъективного благополучия без теоретического осмысления не способно придать большей ясности в вопросе о его детерминации, включая этнокультурную составляющую.

Важнейшим направлением исследований является раскрытие качества интернализации культурных феноменов, социальных ценностей, представлений о благополучной жизни, счастье и переживаемого благополучия, а также реализуемого поведения, ситуативного поведенческого контекста, регуляции поведения и внутренней регуляции в случае несоответствия им. Соотнесение усвоенных этнокультурных паттернов и реализуемых в жизни поведенческих стратегий с удовлетворением потребности в подтверждении той социальной ситуации, которая способна принять (и в какой степени?) проявления личности, соответствующие им, очевидно является важной задачей этнической и социальной психологии.

Важным аспектом теоретического анализа здесь выступает раскрытие сложных и не всегда осознаваемых характеристик со-бытия человека с другими в условиях культурного единства и разнообразия с учетом меняющейся ситуации социализации, меняющихся (в масштабах возрастных, эпохальных переходов, технологических новшеств, социально-экономических и политических сдвигов и т.п.) условий бытия и со-бытия человека, а также определения того, в какой степени этнические (национальные) ценности способны конкурировать с более динамичными гражданскими ценностями.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Аристотель*. Этика // Философы Греции. М.: ЭКСМО-Пресс, 1997.
- [2] *Бескова Т.В.* Особенности взаимосвязи субъективного благополучия и склонности к зависти у представителей русского и казахского этносов // Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 4. С. 23–27.
- [3] *Бочарова Е.Е.* Аксиологическая направленность и субъективное благополучие личности в специфике их этнопсихологической обусловленности // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 53–63.
- [4] *Гриценко В.В.* Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2002. 252 с.
- [5] *Джидарьян И.А.* Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. 268 с.
- [6] *Джидарьян И.А.* Представление о счастье в российском менталитете. СПб.: Алетейя, 2001. 268 с.
- [7] *Куликов Л.В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. С. 476–510.
- [8] *Лебедева Н.М.* Ценностный компонент в характеристике русского национального характера и его влияние на экономическое развитие России // Мир психологии. 2009. № 3. С. 58–68.
- [9] *Леонтьев Д.А.* О некоторых аспектах проблемы «культура и личность» // Культурно-историческая психология. 2013. № 1. С. 22–30.
- [10] *Петренко В.Ф., Митина О.В.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 68–86.
- [11] *Сухарев А.В.* Этнофункциональный аспект исследования ментальности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 3. С. 118–127.
- [12] *Тарасова Л.Е.* Мировоззренческие проблемы в артефактах духовной культуры разных этносов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 588.
- [13] *Чиксентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания. М., 2011. 461 с.
- [14] *Шамионов Р.М.* Взаимосвязь групповых ценностей и субъективного благополучия представителей контактирующих этносов (на примере Поволжья) // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 307–309.
- [15] *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2004. 180 с.
- [16] *Шамионов Р.М., Григорьева М.В.* Психология субъективного благополучия и социальной адаптации личности. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2014. 196 с.
- [17] *Deci E. L., Ryan R. M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N.Y.: Plenum, 1985. 260 p.
- [18] *Diener E.* Culture and Well-being: The Collected Works of Ed Diener. Springer, London, N.Y.: Business Media B.V., 2009. 289 p.
- [19] *Lu L., Gilmour R.* Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development // Asian Journal of Social Psychology. 2006. No 9. P. 36–49.



- [20] Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychol.* 2000. No 55. P. 68–78.
- [21] Ryan R. M., Lynch J. Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood // *Child Development.* 1989. No 60. P. 340–356.
- [22] Ryff C.D., Singer B.H., Dienberg L.G. Positive health: connecting well-being with biology // *The Royal Society.* 2004. No 359. P. 1383–1394.
- [23] Ryff C.D., Keyes C.L.M., Hughes D.L. Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: do the challenges of minority life hone purpose and growth? // *Journ. Hlth Soc. Behav.* 2003. No 44. P. 275–291.
- [24] Schimmack U., Radhakrishnan P., Oishi Sh., Dzokoto V., Ahadi S. Culture, Personality, and Subjective Well-Being: Integrating Process Models of Life Satisfaction // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2002. Vol. 82. No. 4. P. 582–593.
- [25] Schimmack U., Diener E., Oishi S. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources // *Journal of Personality.* 2002. No 70. P. 345–385.
- [26] Sheldon K.M. *Optimal human being: An integrated multilevel perspective.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. 239 p.
- [27] Sheldon K.M., Hoon T.H. The multiple determination of well-being: independent effects of positive traits, needs, goals, selves, social supports, and cultural context // *Journal of Happiness Studies.* 2007. No 8. P. 565–592.
- [28] Sheldon K.M., Cheng C., Hilpert J. Understanding well-being and optimal functioning: Applying the multilevel personality in context (MPIC) model // *Psychological Inquiry.* 2011. No 22(1). P. 1–16.

## **THEORETICAL APPROACHES TO ETHNO-PSYCHOLOGICAL AND CROSS-CULTURAL STUDIES OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE PERSONALITY**

**R.M. Shamionov**

Department of Social Psychology of Education and Development  
National Research Saratov State University  
*Astrakhanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410012*

The article gives a consistent analysis of the conceptual approaches to studying the psychological (cultural) conditionality of subjective well-being. There are differences in the definition and understanding of subjective well-being, due to the commitment of foreign and domestic researchers to different theoretical trends. The issues of compatibility of different approaches to harmonizing them are discussed in the article. It is proposed to consider subjective well-being as a dynamic system with multiple and multi-level determination. The ethno-cultural determination of subjective well-being should be considered together with the general social, psycho-physiological, age and the others. A relative similarity of the approaches to ethno-psychological and cross-cultural studies of well-being by the Russian and foreign researchers, as well as a tendency to reconcile the various aspects of well-being in empirical research are noted in the article. The theoretical tasks necessary for the unification of the results of empirical research are determined.

**Key words:** personality, subject, being, subjective well-being, happiness, life satisfaction, affect balance, ethno-psychological and cross-cultural analysis, socialization

## REFERENCES

- [1] Aristotel. Etika [Ethics]. *Filosofy Grecii* [Philosophers of Greece]. Moscow, JeKSMO-Press, 1997.
- [2] Beskova T.V. Osobennosti vzaimosvjazi subektivnogo blagopoluchija i sklonnosti k zavisti u predstavitelej russkogo i kazahskogo etnosov [Some features of interrelation of subjective well-being and propensity to envy in representatives of Russian and Kazakh ethnoses]. *Psikhologiya. Sociologiya. Pedagogika* [Psychology. Sociology. Pedagogy], 2011, no 4, pp. 23–27.
- [3] Bocharova E.E. Aksiologicheskaja napravlenost i subektivnoe blagopoluchie lichnosti v specifike ih etnopsihologicheskoj obuslovlennosti [Ethnopsychological specifics of axiological orientation and subjective well-being]. *Socialnaja psikhologiya i obshhestvo* [Social Psychology and Society], 2013, no 4, pp. 53–63.
- [4] Gricenko V.V. *Socialno-psikhologicheskaja adaptacija pereselencev v Rossii* [Migrants' socio-psychological adaptation in Russia]. Moscow, "Institute of psychology of RAS" Publ., 2002. 252 p.
- [5] Dzhidarjan I.A. *Psikhologiya schastja i optimizma* [Psychology of happiness and optimism]. Moscow, "Institute of psychology of RAS" Publ., 2013. 268 p.
- [6] Dzhidarjan I.A. *Predstavlenie o schastje v rossiiskom mentalitete* [The concept of happiness in the Russian mentality]. Sankt Petersburg, Aleteiya Publ., 2001. 268 p.
- [7] Kulikov L.V. Determinanty udovletvorennosti zhiznju [Determinants of live satisfaction]. *Obshhestvo i politika* [Society and Politics]. St. Petersburg, St. Petersburg University Publ., pp. 476–510.
- [8] Lebedeva N.M. Cennostnyj komponent v karakteristike russkogo nacionalnogo haraktera i ego vlijanie na ekonomicheskoe razvitie Rossii [Value component in the characteristic of the Russian national character and its influence on the economic development of Russia]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2009, no 3, pp. 58–68.
- [9] Leontev D.A. O nekotoryh aspektah problemy "kultura i lichnost" [Culture and Personality: On Some Aspects of the Problem]. *Kulturno-istoricheskaja psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2013, no 1, pp. 22–30.
- [10] Petrenko V.F., Mitina O.V. Krosskulturnoe issledovanie stereotipov zhenskogo povedenija (v Rossii i SShA) [Cross-cultural study of stereotypes of female behavior (in Russia and the United States)]. *Voprosy psikhologii* [Psychological Issue], 2000, no1, pp. 68–86.
- [11] Suharev A.V. Etnofunkcionalnyj aspekt issledovanija mentalnosti [Ethnofunctional aspect of mentality research]. *Psihologicheskii zhurnal*. [Psychological Journal], 2009, vol. 30, no 3, pp. 118–127.
- [12] Tarasova L.E. Mirovozzrencheskie problemy v artefaktah duhovnoj kultury raznyh etnosov [Ideological issues in artifacts of spiritual culture of different ethnic groups]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija* [Modern Problems of Science and Education], 2014, no 4, p. 588.
- [13] Csikszentmihalyi M. *Potok: Psikhologiya optimalnogo perezhivaniya* [Flow: Psychology of Optimal Experience]. Moscow, Alpina non-fiction, 2011. 461 p.
- [14] Shamionov R.M. Vzaimosvjaz gruppovyh cennostej i subektivnogo blagopoluchija predstavitelej kontaktirujushhikh etnosov (na primere Povolzhja) [Relations between group values and subjective well-being in representatives of contact ethnic groups (on example of Volga region)]. // *Vektor nauki Toljattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija* [Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2011, no 4, pp. 307–309.
- [15] Shamionov R.M. *Psikhologiya subektivnogo blagopoluchija lichnosti* [Psychology of subjective well-being of personality]. Saratov, Saratov University Publ., 2004. 180 p.
- [16] Shamionov R.M., Grigoreva M.V. *Psikhologiya subektivnogo blagopoluchija i socialnoj adaptacii lichnosti* [Psychology of subjective well-being and social adaptation of personality]. Saratov, Saratov University Publ., 2014. 196 p.
- [17] Deci E.L., Ryan R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N.Y.: Plenum, 1985. 260 p.
- [18] Diener E. *Culture and Well-being: The Collected Works of Ed Diener*. Springer, London, N.Y.: Business Media B.V., 2009. 289 p.

- [19] Lu L., Gilmour R. Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, 2006, no 9, pp. 36–49.
- [20] Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychol.*, 2000, no 55, pp. 68–78.
- [21] Ryan, R. M., Lynch, J. Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 1989, no 60, pp. 340–356.
- [22] Ryff C.D., Singer B.H., Dienberg Love G. Positive health: connecting well-being with biology. *The Royal Society*, 2004, no359, pp. 1383–1394.
- [23] Ryff C.D., Keyes C.L.M., Hughes D.L. Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journ. Hlth Soc. Behav*, 2003, no 44, pp. 275–291.
- [24] Schimmack U., Radhakrishnan P., Oishi Sh., Dzokoto V., Ahadi S. Culture, Personality, and Subjective Well-Being: Integrating Process Models of Life Satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, no. 4, pp. 582–593.
- [25] Schimmack U., Diener E., Oishi S. Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 2002, no 70, pp. 345–385.
- [26] Sheldon K.M. *Optimal human being: An integrated multilevel perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004. 239 p.
- [27] Sheldon K.M., Hoon T.H. The multiple determination of well-being: independent effects of positive traits, needs, goals, selves, social supports, and cultural context. *Journal of Happiness Studies*, 2007, no 8, pp. 565–592.
- [28] Sheldon K.M., Cheng C., Hilpert J. Understanding well-being and optimal functioning: Applying the multilevel personality in context (MPIC) model. *Psychological Inquiry*, 2011, no 22(1), pp. 1–16.

---

---

## ВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ОСНОВА КУЛЬТУРЫ ЭТНОСА: ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИННОВАЦИОННОСТЬ

Т.М. Балыхина, О.В. Ветер

Факультет повышения квалификации  
преподавателей русского языка как иностранного  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198*

В статье рассматриваются язык и вербальная коммуникация как важнейшие составляющие культуры любого народа. Под вербальной коммуникацией понимается языковое общение, выражающееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников. Описаны особенности западной и восточной вербальной коммуникации. Исходя из установленной связи языка и мышления, утверждается, что изучение иностранных языков — это приобретение новой точки зрения, нового взгляда на мир. Постулируется необходимость изучения не только языка, но и особенностей вербальной коммуникации и культуры народа. Предполагается, что изучение иностранных языков является важнейшим фактором формирования толерантности и преодоления этнических стереотипов. Рассмотрены этнопсихологические особенности некоторых народов, представляющих разные республики бывшего Советского Союза — латышей, украинцев, узбеков. Подчеркивается, что пословицы, поговорки, былины, загадки, колыбельные и пр. изобилуют идеями трудового и нравственного воспитания, что отражает традиционные ценности этих народов. По мнению авторов, данные народы объединяет знание русского языка, контакты с русскими, желание жить и работать в России.

**Ключевые слова:** язык, инновационная лингводидактика, вербальная коммуникация, этнос, толерантность

Любой естественный язык — это исторически сложившаяся знаковая система, образующая основу культуры говорящего на нем народа, позволяющая осуществлять вербальную коммуникацию, под которой понимается языковое общение, выражающееся в обмене мыслями, информацией, эмоциональными переживаниями собеседников. В межкультурной коммуникации язык выступает в первую очередь как средство, которое предназначено для взаимопонимания участников коммуникации. Однако в каждом языке наличествует свое видение и восприятие мира, поэтому при коммуникации носителей различных языков возникают ситуации языкового несоответствия. Национальная семиосфера включает в себя самые разнообразные коды, каждый из которых отличается своей спецификой по сравнению с аналогичным кодом в другой национальной культуре, т.е. культуры различаются в зависимости от того, какое значение в них придается контексту и словам. Чтобы подтвердить сказанное, обратимся к особенностям западной и восточной вербальной коммуникации, в основе которых наблюдаются существенные культурные различия. Западная традиция предполагает исключительную важность и открытость вербального сообщения, речь воспринимается независимо от контекста разговора, говорящий и слушающий рассматриваются как два самостоятельных, равных субъекта, чьи отношения должны быть понят-

ными из их устных высказываний независимо от социокультурных особенностей. В восточных же и азиатских культурах социокультурный контекст имеет решающее значение независимо от хода речи, связанной с этикой, психологией, политикой, традицией и социальными отношениями.

Язык — своеобразный «промежуточный мир, находящийся между народом и окружающим его объективным миром, — утверждал В. фон Гумбольдт. — Каждый язык описывает вокруг народа, к которому он принадлежит, круг, из которого можно выйти только в том случае, если вступаешь в другой круг». Поскольку восприятие и деятельность человека целиком зависят от его представлений, его отношение к предметам целиком обусловлено языком. Но мышление не просто зависит от языка вообще — оно до известной степени также обусловлено каждым отдельным языком [1].

Эдвард Сепир заявлял, что миры, в которых живут различные общества, — отдельные миры, а не один мир, использующий разные ярлыки. Язык по-своему членит действительность, и человек находится во власти конкретного языка [9]. Изучение иностранных языков — это приобретение новой точки зрения, нового взгляда на мир.

Современная лингводидактика предполагает, что невозможно изучать иностранный язык без изучения особенностей вербальной коммуникации и культуры страны изучаемого языка [1; 2]. Можно предположить, что изучение иностранных языков является одним из факторов формирования толерантности и преодоления этнических стереотипов [3; 5; 7].

Рассмотрим этнопсихологические особенности некоторых народов, представляющих разные республики бывшего Советского Союза.

**Латыши** — балтский народ, составляющий 62,1 % населения Латвии. Население — около 2 млн человек. Основной язык — латышский, балтийской группы индоевропейской семьи. Латышский народ бережно хранит национальные и культурные традиции, сложившиеся в течение многовекового исторического развития [4].

Латыши издревле известны как искусные животноводы, льноводы, огородники, ремесленники. Главой семьи и собственником всего имущества среди них является муж, но жена пользуется большой самостоятельностью. Важные вопросы супруги решают вместе. Дети обычно несут определенную ответственность за помощь родителям в работе по дому, по хозяйству. Латыши легко переносят трудности, способны выполнять большие объемы работы в короткие сроки. Они скупко проявляют свои чувства, так как часто живут с детства обособленно, в немногочисленных семьях. После совершеннолетия обычно отделяются от родителей. Отсюда среди них наблюдается слабая привязанность к родственникам, удовлетворенность незначительным числом межличностных связей, невысокая общительность с людьми, настороженность во взаимоотношениях с ними. Некоторые считают латышей замкнутыми. Это не так. Все дело в сложившейся психологии, культуре, образе жизни народа. Веками латыши жили уединенно на хуторах, вели хозяйство единолично, хлеб добывали в тяжком труде. Не случайно, оценивая человека, они стремятся подчеркнуть его трудолюбие, умение работать, мастерство: латыш с лентяем, даже земляком, дружить не будет. Латыш привык пола-

гаться на себя, свои силы, знания, опыт, потом рассчитывать на помощь со стороны. Поэтому он редко обращается за поддержкой к товарищам, но не отказывает людям. Латыши внимательны, аккуратны на работе, неторопливы и осмотрительны во всех видах деятельности, педантичны, дисциплинированы в выполнении служебных обязанностей, любят работать по инструкции, по плану, решать задачи последовательно. Возмущает латышей недобросовестность, легкомысленное нарушение правил и мер техники безопасности, нежелание овладевать специальностью. Они не любят конфликтовать, терпеливы во взаимоотношениях, не мирятся с недостатками других, если это идет во вред общему делу [12]. Позиция латыша всегда продуманна, весома. У латышей вызывает чувство обиды нежелание проживающих на территории Латвии изучать латышский язык, их культуру, традиции. Латыши адаптируются к трудностям жизни, начитанны, эрудированны, имеют сформированное мнение по политическим вопросам. Латыши имеют высокий уровень общеобразовательной подготовки [4].

**Украинцы** — восточнославянский народ. Проживают преимущественно на Украине, есть также крупные диаспоры в России, США, Канаде и других государствах. Всего около 45 млн человек. Язык — украинский, значительная часть говорит в повседневной жизни на русском. Украина — большое, многонациональное государство. На ее территории выделяют не один, а несколько относительно самостоятельных этнических типов, которые расположены в разных регионах: Закарпатье, Галичина, Восточная, Центральная, Южная Украина.

Выделяют такие характеристики украинского национального характера: демократичность, любовь к воле, эмоциональность, которая проявляется в любви к музыке, приближенность украинцев к природе, культ женщины и семьи, религиозность, трудолюбие, гостеприимство.

Украинцы по своей сути интроверты, направлены на собственный психический мир, на проблемы собственного социума. В украинском обществе семья, ближайшие родственники имели большую ценность [10]. Интровертность проявляется в миролюбии, несклонности к агрессии и насилия, в сосредоточении на собственной внутренней свободе. Определенная закрытость для внешнего мира рождает личностную сдержанность, выдержку, настойчивость. Практически все исследователи определяют такую характерологическую черту украинцев, как индивидуализм, который выражается в непослушании, в пограничных своих проявлениях ведет к отвержению какой-либо власти.

Культивируемые ныне черты украинской ментальности (соборность, державность, униатство и пр.) — это содержание идеологического процесса. Днепр, Десна, Карпаты, Степь, Хортица, Великий Луг — для украинца это не только топонимы, обозначающие природные объекты, но эстетически воспринимаемая среда проживания, их мир, их дом [8].

**Узбеки** — тюркоязычный народ. Являются основным и коренным населением Узбекистана, достаточно большое количество узбеков живут в северном Афганистане, северо-западном, северном, западном Таджикистане, в южном Казахстане, южной Киргизии, северной и восточной Туркмении.

Население составляет 30—40 млн человек. Язык — узбекский, языки стран проживания. Формирование психологии узбекского народа проходило под воз-

действием интеграции древнего оседло-земледельческого ирано- и тюркоязычного населения оазисов современного Узбекистана.

В развитии узбекского этноса наблюдалось образование больших территориально-хозяйственных комплексов, например, Хорезм, Фергана, оазисы бассейна Сурхан-Дарьи и т.д. [4]. У населения этих регионов выработались свои особенности материальной и духовной культуры, своя специфика национальной психологии. Узбеки сохранили в себе огромную любовь к родной земле. За свою многовековую историю им не раз приходилось брать в руки оружие и защищать свою отчизну, свои жилища. Все это утверждало в их сознании высокое чувство патриотизма. Любовь к своей земле, своему краю дополнились общей гордостью за свою нацию.

Узбеки чистоплотны. С незапамятных времен считалось обязательным не только систематически подметать комнату, двор, но и улицу у ворот или калитки. Эта традиция живет и сегодня. И если в другом регионе страны узбеки по собственной инициативе отвечают за уборку территории, можно быть уверенным, что чистота и порядок будут поддерживаться постоянно и добросовестно. Узбеки хорошо относятся к выполнению своих профессиональных обязанностей, терпеливо переносят жизненные тяготы и лишения, очень чутки к оценкам сослуживцев, выше всего почитают своих родителей и родственников, боятся, когда до последних доходят слухи об их слабом прилежании или недостаточной профессиональной компетентности.

К национально-психологическим особенностям узбеков относятся также решительность, обдуманность, доверчивость, доброжелательность, отзывчивость, особенно в начальный период их нахождения в многонациональном коллективе, готовность прийти на помощь, умение владеть своими чувствами. Вместе с тем некоторым из них присущи замкнутость, стеснительность, малообщительность.

Если в многонациональном коллективе сложился устойчивый, здоровый, интернационалистский по своему характеру морально-психологический климат, они проявляют исключительное трудолюбие, исполнительность, добросовестность. В тех же коллективах, где напряженная морально-нравственная атмосфера, они склонны к конфликтам, тяжело переживают оскорбления, проявляют злопамятность, способны совершать необдуманные поступки.

Узбеки очень переживают отрыв от дома, от родных и близких. С родителями и родственниками они поддерживают тесные связи, советуются по многим вопросам своей жизни и деятельности. Привыкание к новым трудовым условиям в большинстве случаев начинается довольно сложно, но узбеки не скрывают своих чувств и переживаний, готовы с радостью поделиться новостями с родины, рассказать о своей семье, о сложившихся отношениях.

Все описанные нами народы объединяет одно — знание русского языка, контакты с русскими, желание жить и работать в России. Интересную картину жизни, устоев, привычек разных народов дают нам их родные языки. Пословицы, поговорки, былины, загадки, колыбельные и пр. изобилуют идеями трудового и нравственного воспитания [11], что отражается в особенностях вербальной коммуникации. Подчеркнем еще раз, что изучение иностранных языков, включающее изучение культуры народа, способствует формированию более широкого кругозора и толерантности по отношению к окружающей действительности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Балыхина Т.М.* Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания: Научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык» М.: РУДН, 2014. 120 с.
- [2] *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян.* От методики к этнометодике: Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М.: РУДН, 2010.
- [3] *Ветер О.В., Балыхина Т.М.* Лингводидактический словарь: русский язык и толерантность. М.: Издательство РУДН, 2015.
- [4] *Крысько В.Г.* Этническая психология. М.: Юрайт, 2014.
- [5] *Кудинов С.И.* Роль самореализации в проявлении толерантности личности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 8. С. 13–20.
- [6] *Кудинов С.И.* Психологическая характеристика общительности народностей среднего Поволжья (на примере татар и чувашей) // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 23–29.
- [7] *Новикова И.А.* Толерантность как условие эффективного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 29. С. 52–62.
- [8] *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.
- [9] *Сенир Э.* Введение в изучение речи // Избр. труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
- [10] *Тер-Минасова С.Г.* Война и мир языков и культур: Вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации. М.: Слово, 2008.
- [11] *Leech G.N.* Principles of pragmatics. London, New York, 1983. 250 p.
- [12] *Pilson Y.C.* How to Communicate. London, 1987.

## VERBAL COMMUNICATION AS ETHNICITY CULTURE BASIS: TOLERANCE AND INNOVATION

**T.M. Balykhina, O.V. Veter**

Faculty of re-training for Teachers of Russian as a Foreign Language  
People's Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198*

The article deals with the language and verbal communication as an important constituent part of the culture of any nation. Verbal communication is understood as the linguistic communication expressed in the exchange of ideas, information and emotional experiences of the interlocutors. The peculiarities of the western and eastern verbal communications are described. Proceeding from the established connection between language and thinking, it is affirmed that learning foreign languages is the acquisition of a new perspective, a new outlook. The necessity of studying not only the language but also the peculiarities of verbal communication and the culture of the people is postulated. It is supposed that learning foreign languages is the major factor in the formation of tolerance and overcoming ethnic stereotypes. The ethno-psychological features of some peoples representing different republics of the former Soviet Union — Latvians, Ukrainians, Uzbeks are considered. It is emphasized that the proverbs, sayings, epics, riddles, lullabies, etc. abound with the ideas of labor and moral upbringing that reflect the traditional values of these peoples. According to the authors, these nations are united by their knowledge of the Russian language, contacts with the Russian people, the desire to live and work in Russia.

**Key words:** language, innovative linguodidactics, verbal communication, ethnicity, tolerance



## REFERENCES

- [1] Balykhina T.M. *Izbrannye stati po teorii i praktike obucheniya russkomu yazyku i vospitaniya* [Selected articles on the theory and practice of teaching Russian language and education]. Moscow, PFUR Publ., 2014. 120 p.
- [2] Balykhina T.M., Chzhao Yujtszyan. *Ot metodiki k ehtnometodike: Obuchenie kitajtsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From technique to ethno technique: Teaching Chinese to Russian: problems and ways to overcome]. Moscow, PFUR Publ., 2010.
- [3] Veter O.V., Balykhina T.M. *Lingvodidakticheskij slovar: Russkij yazyk i tolerantnost* [Linguodidactic dictionary: Russian language and tolerance]. Moscow, PFUR Publ., 2015.
- [4] Krysko V.G. *Etnicheskaya psikhologija* [Ethnic psychology]. Moscow, Yurajt, 2014.
- [5] Kudinov S.I. Rol samorealizacii v projavlenii tolerantnosti lichnosti [Role of self-realization in manifestation of personality tolerance]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2012, no 8, pp. 13–20.
- [6] Kudinov S.I. Psikhologicheskaja kharakteristika obshhitelnosti narodnostej srednego Povolzhja (na primere tatar i chuvashej) [Psychological characteristic of sociability in nationalities of middle Volga region (on example of Tatars and Chuvash)]. *Vestnik RUDN. Serija: Psikhologija i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2011, no 1, pp. 23–29.
- [7] Novikova I.A. Tolerantnost kak usloviye effektivnogo vzaimodeistviya v polikulturnom obrazovatelnom prostranstve [Tolerance as a factor of effective interaction in muticultural educational space]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikulturnom prostranstve* [Psychology of education in muticultural space], 2015, no 29, pp. 52–62.
- [8] Rean A.A., Kolominskij Y.L. *Socialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social educational psychology]. St. Petersburg, 1999. 89 p.
- [9] Sepir E.H. Vvedenie v izuchenie rechi [Introduction to study of speech]. *Izbrannye trudy po yazykoznaniju i kulturologii* [Selected works on linguistics and cultural studies]. Moscow, 1993. 446 p.
- [10] Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir jazykov i kultur: Voprosy teorii i praktiki mezhjazykovoj i mezhkulturnoj kommunikacii* [War and Peace of Languages and Cultures: Issues of theory and practice of international and intercultural communication]. Moscow, Word 2008.
- [11] Leech G.N. *Principles of pragmatics*. London, New York, 1983. 250 p.
- [12] Pilson Y.C. *How to Communicate*. London, 1987.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

## РОЛЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ ВЫГОРАНИИ УЧИТЕЛЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ\*

С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, И.В. Седова

Кафедра социальной и дифференциальной психологии  
Российский университет дружбы народов  
ул. Миклухо-Маклая, 6, Москва, Россия, 117198

В статье проводится сопоставительный анализ результатов эмпирического исследования сформированности симптомов эмоционального выгорания у учителей с низким и высоким уровнями личностной ответственности. Выборку составили учителя со стажем работы пять лет. На предварительном этапе были изучены особенности ситуативной и личностной тревожности, а также показатели эмоциональной устойчивости и нейротизма. В результате анализа данных в окончательную группу испытуемых были включены педагоги со средними показателями тревожности и эмоциональной устойчивости. В ходе проведения основного исследования на первом этапе были изучены показатели ответственности. По иерархическому распределению гармонических переменных ответственности были выделены и охарактеризованы контрастные уровни проявления этого свойства. Высокий уровень проявления ответственности респондентов первой группы включил в себя преимущественно позитивные характеристики ответственности, отвечающие за интенсивность проявления свойства, такие как эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность и результативность. Во вторую группу были включены респонденты, у которых в иерархии выраженности переменных свойства доминировали агармонические составляющие, отвечающие за слабые проявления свойства, аэргичность, астеничность, экстернальность, эгоцентричность и т.д. На следующем этапе были проанализированы показатели эмоционального выгорания в каждой группе. Результаты исследования подтвердили выдвинутые предположения о том, что у педагогов с высоким уровнем личностной ответственности эмоциональное выгорание формируется более интенсивно, нежели у респондентов с низким уровнем сформированности этого свойства личности.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, учителя, педагоги, кластеры, симптомы, фазы, переменные, характеристики

---

\* Исследование выполнено в рамках реализации инициативной НИР № 050418-0-000 «Индивидуально-личностные предпосылки профессиональной деформации педагогов: профилактика и коррекция».

В последние два десятилетия образовательная среда испытывает на себе влияние огромного количества факторов, которые выдвинули новые требования к профессиональной деятельности педагогов, что не могло не отразиться на их эмоционально-личностном благополучии. С резко возросшими требованиями к профессиональным знаниям, умениям и навыкам педагогов, их способностям и профессионально-личностным качествам увеличились требования и к личностной ответственности. Стремление учителей отвечать ожиданиям администрации, родителей, учеников и в то же время соответствовать высокому профессионализму приводят к эмоциональным перегрузкам специалистов, способствуют развитию эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Многочисленные исследования как отечественных, так и зарубежных ученых доказывают, что педагогическая деятельность является одной из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности (Л.М. Митина). Критически низкий престиж профессии педагога, а также экономические и социально-психологические проблемы сделали труд учителя чрезвычайно эмоциональным и напряженным (О.Н. Гнездилова). Это привело к тому, что с увеличением педагогического стажа работы у учителей стали резко снижаться показатели психического и физического здоровья (Г.С. Абрамова, Н.А. Аминов, А.К. Маркова, А.О. Прохоров и др.). В связи с этим успешность в образовательной сфере стали определять, помимо результативности обучения и качества воспитания детей, сохранностью психологического здоровья самого педагога и чувством удовлетворенности процессом и результатами своего труда (М.Ю. Горохова). Именно поэтому резко возрастают требования к личностно-профессиональным качествам этих специалистов и повышаются требования к системе профилактики эмоционального выгорания, ее педагогическому и психологическому сопровождению [1].

Как известно, на активность педагога оказывают влияние не только внешние факторы: администрация, коллеги, родители, ученики, но и внутренние установки, субъектные и личностные качества, одним из которых выступает личностная ответственность специалиста-педагога. Как отмечал А.В. Брушлинский, педагог выступает как субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня, поведение которого является социально-личностным, в котором отражается его восприятие происходящего и отношение к ситуации. В зависимости от частоты возникновения тех или иных эмоциональных реакций педагога формируется эмоциональный фон отношений (Е.С. Малашкина, Э.П. Кожевникова). Доминирующий эмоциональный фон отношений реализуется преимущественно через сферу ответственности педагога. Чем ярче проявляется ответственность у учителя, тем успешнее его деятельность в разных видах деятельности. В то же время гипертрофированный уровень проявления ответственности у педагога порождает фрустрированность, тревогу и страх оказаться неуспешным в профессиональной деятельности, чем больше переживаются негативные эмоции, тем чаще специалист попадает в ситуацию неуспеха, что со временем приводит к эмоциональному выгоранию.

В эмпирическом исследовании приняли участие педагоги средних общеобразовательных школ г. Тольятти Самарской области, г. Ноябрьска Ямало-Ненец-

кого автономного округа и г. Москвы. На этапе пилотажного исследования приняли участие 268 учителей. После первичной обработки результатов исследования и отбора испытуемых в выборке осталось 139 человек в возрасте 27—33 лет, из которых 61 мужчина и 78 женщин. Все учителя имели трудовой стаж в школе пять лет (такой срок был установлен для того, чтобы нивелировать фактор влияния адаптации на психоэмоциональное состояние педагогов).

С целью минимизации влияния индивидуальных особенностей личности на результаты исследования эмоционального выгорания у респондентов на этапе пилотажного исследования было проведено изучение тревожности и эмоциональности. Это обусловлено тем, что в ранее проведенных исследованиях эмоционального выгорания авторы установили прямые зависимости между этими характеристиками. В основную группу для проведения исследования были включены педагоги со средними показателями тревожности и эмоциональной устойчивости.

Для изучения характеристик эмоциональности был использован личностный опросник FPI (методика Г. Айзенка). Вариант теста А содержит 57 вопросов, ответы на которые позволяют судить о степени выраженности у испытуемых экстраверсии—интроверсии и эмоциональной стабильности—эмоциональной нестабильности (нейротизма). При изучении ситуативной и личностной тревожности была использована методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. Методика широко используется в практических и научно-исследовательских целях для выявления указанных параметров личности.

Для изучения и последующего выделения разных уровней проявления ответственности была использована тестовая батарея методик: тест суждений ответственности, бланковый тест ответственности и экспресс-шкальная методика ответственности, разработанные А.И. Крупновым в рамках целостно-функционального подхода исследования свойств личности и индивидуальности. Перечисленные методики прошли все этапы стандартизации и неоднократно подтверждали свою валидность и надежность в диссертационных исследованиях И.А. Куренкова, В.П. Прядина, О.А. Казанцевой, С.А. Гаврилушкина и других авторов.

Эмоциональное выгорание изучалось с помощью следующих методик: «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко, «Методика “Самочувствие, активность, настроение”», разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым, и разработанная авторская анкета «Самооценка эмоционального благополучия». Анкета является дополнительной методикой и разработана на основе методики В.В. Бойко. Анкета включает 20 вопросов и содержит четыре шкалы: отношение к собственным достижениям и успехам; отношение к профессиональной деятельности; отношение к коллегам; отношение к ученикам. Чем выше балл по шкале, тем ниже показатель эмоционального благополучия педагога.

С учетом ранее проведенных работ, касающихся проблемы эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности, было установлено, что больше всего данному синдрому подвержены субъекты с эмоциональной неустой-

чивостью и выраженной личностной и ситуативной тревожностью. В этой связи на первичной выборке в количестве 286 человек были изучены характеристики эмоциональности и параметры ситуативной и личностной тревожности. Результаты исследования на данном этапе позволили выделить три группы испытуемых по характеристикам эмоциональности и тревожности (таблица). Согласно данным таблицы по всем показателям респонденты распределились на три группы: с высоким уровнем выраженности показателя, средним уровнем выраженности и низким уровнем выраженности. В группу со средними показателями эмоциональности и тревожности попали от 139 до 182 респондентов в зависимости от характеристик. Для этих респондентов характерен средний уровень проявления ситуативной и личностной тревожности, а также эмоциональной устойчивости и нейротизма. Данную группу можно с полным правом отнести к адаптивному уровню. Это означает, что испытуемые продемонстрировали умеренную склонность к переживаниям тревоги и беспокойства без достаточных оснований, а также к эмоциональной реакции на стрессовую ситуацию напряжением, беспокойством, озабоченностью и нервозностью. Отметим, что небольшой разброс индивидуальных значений как по показателям реактивной и личностной тревожности, так и эмоциональности позволяет считать группу респондентов достаточно однородной.

Таблица

**Показатели выраженности эмоциональности и тревожности у педагогов (n = 268)**

Уровень выраженности	Тревожность		Эмоциональная устойчивость — неустойчивость	
	ситуативная	личностная	устойчивость	неустойчивость
Высокий	n = 43 64,28 (± 11,42)	n = 39 59,63 (± 12,19)	n = 48 17,12 (± 4,09)	n = 65 16,94 (± 6,12)
Средний	n = 167 35,62 (± 9,78)	n = 182 38,14 (± 10,42)	n = 139 11,03 (± 2,34)	n = 141 10,74 (± 5,11)
Низкий	n = 58 21,70 (± 7,90)	n = 47 24,51 (± 8,66)	n = 81 7,81 (± 3,10)	n = 62 8,41 (± 6,12)

Содержательно эмоциональность респондентов проявляется соответственно уровню раздражителя. На незначительные раздражители следует эмоциональный отклик такой же силы выраженности, если порог силы раздражителя увеличивается соответственно и ответная реакция является адекватной. В целом, данные респонденты эмоционально чувствительны к проблемам других людей, способны сохранять при необходимости выдержку и самоконтроль, их эмоциональные реакции вполне адекватны.

На данном этапе определился основной состав респондентов, включенных в исследование по выявлению динамики эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности. Всего осталось 139 человек с умеренной выраженностью тревожности и эмоциональности, что позволило избежать случайного попадания в экспериментальную выборку педагогов с яркими, доминантными индивидуальными характеристиками, которые могли оказать негативное влияние на результаты основного эксперимента.

На следующем этапе проводилось изучение ответственности указанными ранее методиками и последующее выделение уровней проявления данного свойства личности у педагогов. В качестве внешней оценки ответственности респондентов послужили результаты экспертных суждений. Экспертами выступили представители администрации школы, коллеги и родители, всего три эксперта оценивали каждого педагога. Для оценки ответственности каждому эксперту предлагался стандартный бланк, в котором были охарактеризованы крайние проявления ответственного и безответственного поведения личности. Эксперт, соотнеся указанные характеристики с конкретным педагогом, отмечал на оси ординат уровень проявления ответственности. Результаты экспертной оценки, полученные от 417 экспертов, были сопоставлены прежде всего между собой, а затем с данными полученными по методикам ответственности А.И. Крупнова. При анализе данных экспертных оценок в целом результаты у администрации и коллег на оценку ответственности совпадали. Экспертная оценка родителей в 14,7% отклонялась от данных экспертов педагогического сообщества. На наш взгляд, это обусловлено тем, что родители склонны и способны оценивать только один аспект ответственности педагога, связанный с взаимодействием учителя со школьниками и родителями, что же касается других видов деятельности, то родители не компетентны оценивать их. Экспертные оценки ответственности педагогов распределились на четыре группы: с очень высоким уровнем ответственности (24 человека), высоким уровнем (32 человека), средним уровнем (42 человека) и низким (41 человек). Выборочный опрос экспертов позволил охарактеризовать каждую группу. Так, педагоги с очень высоким уровнем ответственности с опережением выполняют все поручения. Проявляют глубокую заинтересованность в делах школы, успешности учащихся. Как правило, планируют большой объем дополнительной работы и в указанные сроки на высоком уровне выполняют всю программу. Интересуются жизнью учащихся вне школы, их увлечениями, отношениями с родителями и одноклассниками. Очень хорошо осведомлены о каждом своем учащемся. В то же время их ответственность носит, по мнению экспертов, гипертрофированный характер. Они часто и по мелочам могут отвлекать от дел администрацию школы. На педагогических советах склонны ставить и длительно обсуждать вопросы, требующие решения частного характера. У них сформирован культ «ответственного поведения», который им мешает переключаться на дела и мероприятия, не связанные с работой. Работа, по мнению экспертов, у этих педагогов занимает все время и не оставляет возможности восстанавливаться физически и эмоционально.

Педагоги с высоким уровнем ответственности были охарактеризованы как специалисты очень исполнительные, серьезно относящиеся к своим обязанностям. Достаточно активны, способны самостоятельно ставить профессиональные задачи и находить соответствующие способы решения. У них все находится под контролем. Практически всегда помнят о своих обязанностях и поручениях, не нуждаются в дополнительных напоминаниях. Если требуется выполнить работу вне рабочего времени, без колебаний берутся и доводят дело до завершения. Вникают во все проблемы класса и школы, имеют хорошее представление о каждом ученике.

Респонденты со средним уровнем проявления ответственности оцениваются вполне положительно администрацией и родителями. Выполняют все поручения, возложенные на них, но берутся за выполнение без должного энтузиазма. Иногда происходят срывы как по срокам, так и по качеству выполняемой работы. Периодически откладывают выполнение безотлагательных дел «на потом», оправдываясь большой загруженностью. Склонны перекладывать на других свои обязанности. Безупречное выполнение порученных дел и обязательств по времени и качеству этими педагогами требует дополнительной положительной либо отрицательной стимуляции. В противном случае могут быть провалы в работе. Из этого следует, что у них невысокий порог социальной чувствительности и самостоятельности.

И наконец, педагогов с низким уровнем ответственности эксперты характеризуют в целом как неплохих специалистов, но совершенно безответственных. Они все время что-то забывают и переносят «на потом». Все отчеты сдают с большими задержками. Отчеты пишутся формально, без должного анализа, «лишь бы сдать». Стремятся не планировать много мероприятий, только по необходимости. При первой возможности стараются переложить свои обязанности на «плечи» других. Все делают на ходу, без предварительной подготовки. Жизнь учащихся вне школы практически не интересуются. Проблемы отдельных учащихся, как и всего класса, не склонны отстаивать и защищать, если это необходимо, перед администрацией и другими коллективами.

Далее были проанализированы полученные данные с помощью теста суждений ответственности и бланкового теста ответственности А.И. Крупнова. Результаты по двум методикам были сопоставлены между собой. В ходе сравнения выраженности средних значений по каждой шкале существенных различий не обнаружено. Проведенное попарное сравнение с помощью критерия Манна–Уитни позволило сделать вывод об отсутствии значимых различий по всем без исключений шкалам ответственности. В дальнейшей обработке основной акцент был смещен в плоскость анализа результатов, полученных по бланковому тесту ответственности. С целью выделения статистически обоснованных различий в уровнях проявления ответственности был использован кластерный анализ. Использовался частный вид кластерного анализа — метод средних К.

В основу выделения уровней выраженности ответственности была положена концепция А.И. Крупнова о диспозиционном строении свойств личности и индивидуальности, где признаки, характеризующие один фактор, находятся в дихотомической диспозиции, т.е. раскрывают разные, а часто противоположные признаки этого фактора. Доминирование в большинстве факторов гармонических или дисгармонических характеристик определяет специфичность того или иного уровня проявления свойства.

После кластеризации с определением четырех групп были получены показатели, подтверждающие достоверность такого деления. Выборка респондентов из 139 человек (61 мужчина) и (78 женщин) распределилась на четыре группы, по количественному составу близкие к результатам экспертной оценки. Первый кластер включал 27 человек, второй — 34 человека, в третий вошли 38 респондентов, в четвертый — 40 человек.

Как показано на рисунке, в кластерах достаточно контрастно представлены отдельные характеристики каждого компонента ответственности. Первые два кластера демонстрируют высокие показатели активирующих характеристик ответственности, таких как эргичность, интернальность, осмысленность, социально одобряемая мотивированность и др., при слабой представленности агармонических составляющих, препятствующих полноценному самовыражению ответственного поведения. В двух других кластерах наглядно просматривается противоположная тенденция. При этом если в третьем кластере дихотомические составляющие выражены примерно одинаково, что свидетельствует об адаптивности этого свойства и ситуативности его проявления, то в четвертом явно преобладают сдерживающие характеристики, свидетельствующие об эпизодическом проявлении ответственности в разных сферах жизнедеятельности.

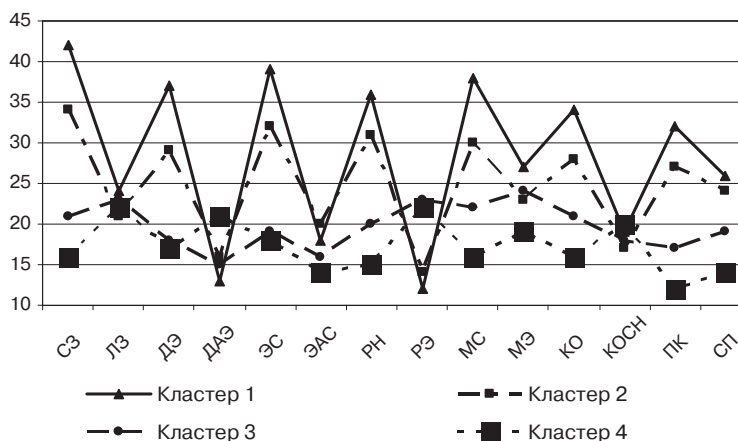


Рис. Графическое изображение выраженности переменных ответственности в выделенных кластерах

Первые две группы по иерархической выраженности составляющих ответственности практически идентичны. Единственным отличием выступает незначительное превосходство по количественному эквиваленту гармонических переменных у первой группы. На поведенческом уровне у этих педагогов проявляется ответственное поведение в разных сферах жизнедеятельности. Они, как правило, дисциплинированы, для них не существует мелочей. Все что они делают, возводят в ранг важности и необходимости. Если за что-то берутся, то доводят до завершения, причем для них важен и процесс, и результат. Не терпят отлагательств и некачественной работы. Предъявляют высокие требования как к себе, так и окружающим. Если не удастся достичь высоких результатов в своей работе, способны проявлять бурные эмоциональные реакции. В дальнейшем эти две группы были объединены по причине их сходства в проявлениях ответственности.

Педагоги с низким уровнем ответственности проявляют данное свойство только в исключительных ситуациях по мере необходимости. Они чаще всего не доводят свои дела до конца, переключаются на другие мероприятия и забывают о



начатых. Работа для них — всего лишь обязанность. Не стремятся брать на себя какие-либо обязанности, скорее склонны освободиться от всевозможных дополнительных поручений и общественных нагрузок. Но даже если им поручают таковые, их выполнение не является гарантированным. Они найдут множество отговорок, чтобы либо вообще ничего не делать, либо что-то сделать частично и некачественно. Их безответственность проявляется во всем, они часто опаздывают, практически никогда не успевают все сделать в обозначенные сроки и качественно.

На следующих этапах эмпирического исследования для анализа ответственности и эмоционального выгорания педагогов было сконцентрировано внимание только на контрастных группах. Первую составили респонденты с высоким и очень высоким уровнем ответственности (61 человек), вторая группа состояла из респондентов с низким уровнем ответственности (40 человек).

При исследовании эмоционального выгорания педагогов с низким уровнем ответственности по данным анкетирования было выявлено, что в целом свое эмоциональное благополучие они оценивают несколько выше среднего уровня. Респонденты вполне комфортно себя чувствуют в настоящий момент времени и не испытывают каких-либо отрицательных эмоций от того, что они мало чего достигли. Они удовлетворены тем, что у них есть, их устраивает собственный уровень достижений, полученное образование, социальный и материальный статус. Они считают себя вполне успешными людьми и полагают, что состоялись как профессионально, так и личностно. По шкале «отношение к профессиональной деятельности» установлено, что педагоги вполне удовлетворены своей профессиональной деятельностью. Выбор профессионального пути был осознанным, поэтому свою дальнейшую жизнь в профессии они видят исключительно в системе образования. Их практически все устраивает в данной профессии. Подчеркивая положительные аспекты педагогической деятельности, многие указывали на творческий характер данной деятельности, возможность что-то моделировать, придумывать. Другими немаловажными характеристиками выступили такие, как более или менее свободный график работы, общение с детьми и продолжительный летний отпуск. Педагоги этой группы добросовестно относятся к своей работе, но в меру. Считают, что кроме работы есть и должна быть другая жизнь. В целом, они удовлетворены своим социальным статусом, не считают себя лидерами и в то же время чувствуют по отношению к себе позитивное, доброжелательное отношение. У них практически не бывает конфликтов, за исключением мелких недоразумений, которые быстро разрешаются. Причиной таких недоразумений чаще всего как раз выступает безответственное отношение педагогов к своим должностным обязанностям. Их отношение к учащимся строится на основе профессиональных обязательств. Полагают, что в воспитании детей основная роль отводится родителям, а не школе. У них нет «любимчиков» и отвергнутых учеников, ко всем одинаковое отношение. Они не утруждают себя лишними вопросами, касающимися личной жизни учащихся и их образа жизни вне школы.

По шкале «доминирование эмоционального состояния» получены средние показатели, соответствующие адекватной самооценке. Респонденты в разных

ситуациях переживают разные эмоциональные реакции и состояния, но в целом доминирующий психоэмоциональный фон остается ровным, спокойным, доброжелательным. Чаще эмоции нейтральные или слабоположительные. Несколько реже отмечается проявление негативных эмоциональных реакций, как правило, обусловленных ситуативными переменными.

Результаты анкетирования позволяют заключить, что эти педагоги вполне позитивно оценивают свое эмоциональное благополучие на данный момент времени. Для более тщательного исследования эмоциональной сферы этих респондентов были проанализированы данные по методике САН. В целом результаты свидетельствуют о среднем, благоприятном уровне проявления самочувствия, активности и настроения. Респонденты чувствуют себя вполне здоровыми, отдохнувшими и энергичными. У них хороший крепкий сон, хороший аппетит, не беспокоят недомогание и усталость. При переутомлении они быстро восстанавливаются. Благодаря хорошему самочувствию они успешно справляются с работой и уделяют время своему хобби. В целом, можно отметить, что они психоэмоционально благополучны, спокойны, легко восстанавливаются после длительных нагрузок, не отмечают у себя каких-либо серьезных психосоматических нарушений, приветливы, энергичны и в достаточной степени оптимистичны.

Далее рассмотрим показатели синдрома эмоционального выгорания. Наиболее высокие показатели зафиксированы в фазе *напряжения*, а самые низкие — в фазе *истощения*. Однако ни одна из трех фаз у педагогов с низким уровнем ответственности за пять лет работы не достигла полного формирования. Анализируя отдельные симптомы в разных фазах, отметим, что в фазе *напряжения* по симптому «переживание психотравмирующих ситуаций» средний показатель равен 12 баллам. Из этого следует, что данный симптом находится в стадии формирования. Но уже можно отметить некоторые особенности в выполнении профессиональных обязанностей у этих респондентов. Несмотря на то, что внешне респонденты спокойны и эмоционально уравновешены, они болезненно относятся к критике в свой адрес. Не любят, когда им указывают на недочеты в работе. Наиболее часто замечания в их адрес от администрации школы звучат по поводу их низкой ответственности. Они всегда что-то забывают или делают не в установленные сроки. Высказанные замечания вызывают у них ответные не агрессивные реакции, а волнение, тревожность, дискомфорт. Они входят в состояние фрустрации и проецируют на себя собственные негативные психоэмоциональные фантазии. Считают, что их могут воспринимать как неудачников, неспособных педагогов. Данный симптом пока еще слабо выражен, однако со временем может развиваться до своего завершения. По симптому «неудовлетворенность собой» средний показатель равен 10 баллам, т.е. данный симптом еще только начинает складываться. На данном этапе трудно делать прогноз относительно перспектив его развития, но можно отметить, что респонденты не испытывают каких-либо разочарований в отношении себя. Как показали результаты, полученные по другим методикам, эти респонденты вполне удовлетворены собой как с профессиональной, так и с личностной точки зрения. Безусловно, что каждого человека может что-то не удовлетворять, педагоги в этом случае не являются исключени-

ем. Например, они могут быть не удовлетворены своей заработной платой, карьерным ростом или внешним видом. Но каких-либо серьезных проблем в отношении собственного мировосприятия у них не отмечено. По симптому «загнанность в клетку» средний показатель по группе равен 6 баллам. Это говорит о том, что респонденты не чувствуют особой усталости, перенапряжения в профессиональной деятельности. По симптому «тревога и депрессия» зафиксировано 7 баллов, что указывает на несформированность данного комплекса. По всем четырем симптомам в сумме получен средний показатель, равный 36 баллам. Это говорит о том, что фаза напряжения синдрома эмоционального выгорания у педагогов с низким уровнем ответственности не сформировалась.

В фазе *резистенции* также ни один симптом не сформировался полностью. По симптому «неадекватное-избирательное эмоциональное реагирование» средний балл равен 11. Это означает, что симптом находится в начальной стадии формирования. Содержательно в настоящее время у респондентов не наблюдается ярких всплесков эмоционального реагирования на какие-либо нестандартные ситуации. Они не испытывают гнева, злости, если что-то не получается в работе или их кто-то обидел. В то же время зачатки таких негативных эмоциональных проявлений наметились. По показателю «эмоционально-нравственная дезориентация» зафиксирован средний показатель в 10 баллов, что также говорит о несформированности симптома. Респонденты на данном этапе способны быть внимательными к проблемам своих коллег и учащихся. Если возникает необходимость в помощи или соучастии в разрешении трудных вопросов, они приходят на помощь. По показателю «расширение сферы экономии эмоций» зафиксировано 6 баллов. Это свидетельствует о том, что симптом совсем не сформирован. По симптому «редукция профессиональных обязанностей» зафиксировано 7 баллов, что также свидетельствует о несформированности симптома. В целом, по данной фазе отмечается также несформированность симптомов. Респонденты не чувствуют себя уставшими и эмоционально истощенными.

И наконец, по фазе *истощения*, как ранее было отмечено, зафиксированы самые низкие результаты. По симптому «эмоциональный дефицит» средний показатель равен 8 баллам, по симптому «эмоциональная отстраненность» — 7 баллам, по симптому «личностная отстраненность» — 6 баллам и по симптому «психосоматические и психовегетативные нарушения» — 5 баллам, что свидетельствует о несформированности симптомов и фазы выгорания. Иными словами, респонденты в достаточной степени адекватно проявляют эмоции на разные жизненные ситуации, их эмоциональная сфера подвижна, проявляются как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции.

Рассмотрим далее показатели эмоционального выгорания у педагогов с высоким уровнем проявления ответственности. Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что респонденты не совсем удовлетворены своими достижениями. Полагают, что мало чего достигли в этот период профессиональной деятельности. Все самое главное впереди, когда они достигнут высокого уровня профессионализма. Считают, что находятся на очередном этапе профессионального и личностного становления. Относительно своих настоящих достижений не испыты-

вают восторга и не относят их к значимым для себя и общества. Вместе с тем респонденты внимательны к своим профессиональным обязанностям, считают свою профессию очень значимой и нужной. Убеждены в том, что роль учителя в государстве одна из самых важных, благодаря ей происходит развитие общества. Полагают, что ни при каких обстоятельствах не уйдут из своей профессии. Свое призвание в педагогической деятельности они видят не только в обучении, сколько в воспитании настоящих, образованных граждан современного общества. Они полностью удовлетворены своим социальным статусом. По отношению к себе видят доброжелательное расположение не только своих коллег и администрации, но и учащихся и их родителей. У них не возникает серьезных противоречий с коллегами, они имеют широкие личностные контакты со всем коллективом. Уверены, что пользуются уважением у администрации и связывают это с ответственным отношением к своей работе. Всегда готовы прийти на помощь другим педагогам. Считают, что в любом коллективе сотрудники должны не осуждать друг друга, а помогать. К коллегам испытывают доброжелательное отношение. В профессиональной сфере во главу угла ставят не эмоционально-интимные межличностные отношения, а сугубо деловые, профессиональные. В коллективе чувствуют себя защищенно, комфортно. Педагоги этой группы внимательны к проблемам своих подопечных. Хорошо осведомлены о способностях и личностных особенностях каждого своего учащегося. Знают все особенности, сильные и слабые стороны. Готовы, невзирая на занятость и загруженность, уделять время школьникам, если у последних возникает необходимость. Учащиеся относятся к ним уважительно, но побаиваются, так как, несмотря на доброжелательное отношение, они строги. С учащимися готовы проводить и проводят времени намного больше, чем регламентировано расписанием. С точки зрения этих педагогов, школа и учитель выполняют более важную роль, чем семья в социализации ребенка. Респонденты отмечают стабильность своего психоэмоционального состояния, за исключением отдельных ситуаций, когда приходится в краткие сроки выполнять большой объем работы. Стенические эмоциональные реакции (радость, восторг и т.д.) проявляются часто и видны окружающим, в то время как астенические — разочарование, тревога, раздражительность — сохраняются замаскированными. В разных ситуациях переживают разные эмоциональные состояния, но в целом доминирующий психоэмоциональный фон остается доброжелательным. Исходя из вышесказанного, можно заключить, что педагоги с высоким уровнем ответственности благоприятно оценивают свое психоэмоциональное состояние на данном этапе профессионализации.

Для более тщательного исследования эмоциональной сферы респондентов с высоким уровнем ответственности были проанализированы данные по методике САН. Результаты свидетельствуют о благоприятном уровне проявления самочувствия, активности и настроения. Педагоги испытывают бодрость, оптимистичность, готовность к выполнению работы, физическим и психоэмоциональным нагрузкам.

Далее охарактеризуем подробно показатели синдрома эмоционального выгорания. В фазе *напряжения* из четырех симптомов два не сформированы, а два

других находятся в стадии формирования. Наибольший показатель — 14 баллов — получен по симптому «переживание психотравмирующих обстоятельств». Несмотря на внешнее спокойствие и пока гармоничные отношения с коллегами и учащимися, а также высокие показатели по самочувствию, активности и настроению, у педагогов все же имеются некоторые внутриличностные проблемы. И хотя внешне это отчетливо не проявляется, респонденты переживают за свои неуспехи и неудачи. Болезненно переживают замечания от коллег, родителей и администрации. Удручены, если не удается реализовать задуманное. Переживают, если их критикуют, негативно эмоционально реагируют, когда им указывают на недочеты в работе. Высказанные замечания вызывают у них такие астенические эмоции, как обида, тревожность, дискомфорт, раздражительность. Наиболее часто проявляется обида как реакция на несправедливые, с их точки зрения, упреки. Данный симптом проявляется уже достаточно отчетливо и со временем может сформироваться до своего полного завершения. Активное формирование этого симптома, на наш взгляд, обусловлено высоким уровнем ответственности. Желание соответствовать высокому уровню ответственности не всегда совпадает с возможностями. Возникающий диссонанс между стремлениями и возможностями и выступает основной причиной формирования симптома.

По симптому «неудовлетворенность собой» средний показатель равен 11 баллам. Этот симптом также находится в стадии формирования. Пока еще педагоги чувствуют себя комфортно, удовлетворены своей работой и отношениями с окружающими. Однако активно формирующийся симптом переживания психотравмирующих обстоятельств, скорее всего, оказывает влияние на показатель удовлетворенности собой. Периодически возникающие трудности и неуспехи в работе и отношениях приводят к расстройству, разочарованию. Все возникающие трудности и проблемы респонденты относят на свой счет, полагают, что они еще недостаточно опытные, не обладают многими профессиональными компетенциями и современными психолого-педагогическими технологиями. У них нет большого опыта в воспитании подростков, по этой причине возможны некоторые разногласия. Все это формирует у них симптом эмоционального выгорания, неудовлетворенность собой. По симптому «загнанность в клетку» средний показатель по группе равен 6 баллам. Это говорит о том, что респонденты не чувствуют особой усталости, перенапряжения в профессиональной деятельности. Они в основном успешно выполняют все свои должностные обязанности, проводят много времени с детьми, участвуют во внеучебной работе, чувствуют в себе силы, готовы много работать и развиваться. По симптому «тревога и депрессия» зафиксировано 9 баллов, что также указывает на несформированность данного комплекса. Состояние тревоги периодически возникает у педагогов, но это обусловлено конкретными причинами (аврал на работе, не хватает времени справиться с заданиями в срок). В целом, этот симптом не оказывает существенного влияния на психоэмоциональное состояние респондентов. Проявление его ситуативно и кратковременно.

В фазе *резистенции* два симптома не сформированы, два других находятся в процессе формирования. По симптому «неадекватно-избирательное эмоциональ-

ное реагирование» зафиксировано 10 баллов, что указывает на его формирование. При выполнении профессиональной деятельности и взаимоотношениях с окружающими педагоги стараются контролировать свои эмоциональные реакции в нестандартных ситуациях, если что-то не получается или отсутствует взаимопонимание. В то же время они более благосклонны к трудолюбивым учащимся и доброжелательным коллегам. Несмотря на то, что у них отсутствуют ярко выраженные негативные эмоции, в отдельных обстоятельствах они склонны по-разному реагировать на одну и ту же ситуацию в зависимости от сложившихся отношений. По показателю «эмоционально-нравственная дезориентация» зафиксирован средний показатель в 9 баллов, что также говорит о несформированности симптома. Педагоги с высоким уровнем ответственности проявляют внимательность к проблемам своих коллег и учащихся. Если возникает необходимость в помощи или соучастии в разрешении трудных вопросов, они приходят на помощь. Не дифференцируют учащихся и коллег на плохих и хороших. Сохраняют адекватность во взаимоотношениях. Снисходительны к некоторым шалостям учащихся и не стремятся обвинять коллег в чем-либо, если последние не разделяют их точку зрения. По показателю «расширение сферы экономии эмоций» зафиксировано 10 баллов. Это свидетельствует о том, что симптом находится в стадии формирования. Содержательно это проявляется в том, что респонденты сдерживают свои эмоции, внешне не всегда реагируют на какие-либо ситуации, порой как бы не замечают расхождений среди учащихся и коллег. Как ранее было отмечено, их эмоциональность не бесконтрольна. Это связано как с самоконтролем, так и с началом эмоционального опустошения. На поведенческом уровне это проявляется в том, что педагоги не всегда могут адекватно эмоционально реагировать на внешние раздражители. По симптому «редукция профессиональных обязанностей» зафиксировано 8 баллов, что также свидетельствует о несформированности симптома. Анализ симптомов говорит о том, что эта фаза находится на начальном этапе формирования. Педагоги еще не чувствуют себя эмоционально истощенными, работа доставляет им удовлетворение, и они не драматизируют ситуацию в случаях своего неуспеха.

И наконец, по фазе *истощения* выявлены самые низкие показатели. Ни один из симптомов не находится в стадии формирования. По симптому «эмоциональный дефицит» средний показатель равен 9 баллам, по симптому «эмоциональная отстраненность» — 6 баллам, по симптому «личностная отстраненность» — 7 баллам и по симптому «психосоматические и психовегетативные нарушения» — 6 баллам, что свидетельствует о несформированности симптомов и фазы выгорания. Иными словами, респонденты в достаточной степени адекватно проявляют эмоции на разные жизненные ситуации, их эмоциональная сфера подвижна, проявляются как положительные, так и отрицательные эмоциональные реакции.

Таким образом, качественный анализ симптомов эмоционального выгорания вызволил установить, что наиболее высокие показатели зафиксированы в фазе *напряжения* (41 балл), а самые низкие — в фазе *истощения* (28 баллов). В фазе *резистенции* отмечается суммарный показатель 37 баллов. Из этого следует, что первые две фазы (напряжения и резистенции) находятся в стадии формирования.

Вместе с тем ни одна фаза не завершена и синдром не сформирован. В то же время необходимо отметить, что синдром эмоционального выгорания у педагогов с высоким уровнем ответственности находится на начальном этапе формирования. Из вышесказанного следует, что у педагогов с высоким уровнем ответственности через пять лет работы в школе возникают первые симптомы эмоционального выгорания.

Таким образом, анализ результатов исследования особенностей эмоционального выгорания у педагогов с разными уровнями ответственности позволил сделать ряд **выводов**.

Установлено, что у педагогов вне зависимости от уровня проявления ответственности через пять лет работы в школе доминирует эмоциональное благополучие, они удовлетворены качеством своей жизни и содержанием деятельности, внешне спокойны, приветливы, энергичны и в достаточной степени оптимистичны, легко восстанавливаются после психоэмоциональных нагрузок, у них отсутствуют какие-либо серьезные психосоматические нарушения.

Определено, что у педагогов как с низким, так и высоким уровнем ответственности на данном этапе профессиональной деятельности отсутствуют сформированные симптомы эмоционального выгорания, но существует тенденция к формированию в фазе *напряжения* таких симптомов, как «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «неудовлетворенность собой»; в фазе *резистенции* — «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» и «эмоционально-нравственная дезориентация».

Выявлено, что формирование симптомов эмоционального выгорания более интенсивно происходит у педагогов с высоким уровнем ответственности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Богданова О.А. Формирование и развитие синдрома профессионального выгорания у учителей в рамках контекстного подхода. Глобальный научный потенциал // Педагогика и психология. 2012. № 6 (15). С. 33–37.
- [2] Богданова О.А., Кудинов С.И. Деформация социального статуса учителя как фактор обуславливающий развитие синдрома профессионального выгорания // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VI Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2013. С. 606–610.
- [3] Гаврилушкин С.А. Ответственность как профессиональное качество личности // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 106–115.
- [4] Крупнов А.И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1. С. 63–73.
- [5] Кудинов С.И. Взаимосвязь ответственности и эмоционального выгорания личности педагогов // Проблемы и перспективы самореализации личности в современном многополярном мире: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. М.: РУДН, 2015. С. 74–79.
- [6] Кудинов С.И. Ответственность как предпосылка эмоционального выгорания педагогов // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы VIII Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2015. С. 596–601.
- [7] Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41(83). С. 114–121.

## ROLE OF RESPONSIBILITY IN EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS AT INITIAL STAGE OF PROFESSIONALIZATION

S.I. Kudinov, S.S. Kudinov, I.V. Sedova

Department of Social and Differential Psychology  
Peoples' Friendship University of Russia  
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

The article presents a comparative analysis of the empirical research results of the formation of burnout symptoms in the teachers with low and high levels of personal responsibility. The sample of respondents was made by teachers with five years' experience of work. At the preliminary stage the peculiarities of situational and personality anxiety, as well as indicators of emotional stability and neuroticism were studied. As a result of the data analysis the teachers with average anxiety and emotional stability were included in the final group of the subjects. The procedure of the respondents selection was motivated by the desire to exclude the respondents, potentially predisposed to intense emotional burnout due to their individual susceptibility to it from the empirical sample.

During carrying out the basic research the responsibility indicators were studied at the first stage. According to the hierarchical distribution of the harmonic variables of responsibility the contrasting levels of the manifestation of this property were revealed and characterized. The high level of responsibility manifestation included mainly the positive characteristics responsible for the intensity of the display properties, such as ergicity, sthenicity, internality, socio-centeredness, meaningfulness and productivity. The second group included the respondents in whose hierarchy of variables property manifestation is dominated by the disharmonious components responsible for the weak manifestations of the property: aergicity, asthenicity, externality, ego-centeredness, etc. The selected indicators of responsibility in the both groups differed at a statistically significant level. At the following stage the emotional burnout indicators in each group were analyzed. The study confirmed the put forward hypothesis that the emotional burnout developed more intensively in the teachers with a high level of personal responsibility, rather than that of the respondents with a low level of this personality trait.

**Key words:** emotional burnout, teachers, educators, clusters, symptoms, phases, variables characteristics

### REFERENCES

- [1] Bogdanova O.A. Formirovanie i razvitie sindroma professionalnogo vygoraniya u uchiteley v ramkakh kontekstnogo podkhoda [Formation and development of burnout in teachers at Contextual approach framework]. *Globalnyy nauchnyy potentsial: Pedagogika i psikhologiya* [Global Scientific Potential: Pedagogy and Psychology], 2012, no 6 (15), pp. 33–37.
- [2] Bogdanova O.A., Kudinov S.I. Deformatsiya sotsialnogo statusa uchitelya kak faktor obuslavlivayushchiy razvitie sindroma professionalnogo vygoraniya [Social status deformation as factor of burnout development in teachers]. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy VI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [High School: Experience, Problems and Prospects. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference]. Moscow, PFUR Publ., 2013, pp. 606–610.
- [3] Gavrilushkin S.A. Otvetstvennost kak professionalnoe kachestvo lichnosti [Responsibility as person's professional quality]. *Vektor nauki TGU* [Science Vector of Togliatti State University], 2011, no 1, pp. 106–115.
- [4] Krupnov A.I. Sistemno-funktsionalnyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv [Systemic-Functional approach to study of personality and its properties]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2006, no 1, pp. 63–73.



- [5] Kudinov S.I. Vzaimosvyaz otvetstvennosti i emotsionalnogo vygoraniya lichnosti pedagogov [Relationship between responsibility and teachers' burnout]. *Problemy i perspektivy samorealizatsii lichnosti v sovremennom mnogopolyarnom mire: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [*Problems and prospects of personality selfrealization in modern multi-polar world. Proceedings of All-Russian scientific-practical conference*]. Moscow, PFUR Publ., 2015, pp. 74–79.
- [6] Kudinov S.I. Otvetstvennost kak predposylka emotsionalnogo vygoraniya pedagogov [Responsibility as premise of teachers' burnout]. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: Materialy VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [*High school: experience, problems and prospects. Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference*]. Moscow, PFUR Publ., 2013, pp. 596–601.
- [7] Kudinov S.I. Polisistemnaya kontseptsiya samorealizatsii lichnosti [Polysystem concept of personality selfrealization]. *Dizayn i Tekhnologii* [*Design and Technology*], 2014, no 41(83), pp. 114–121.

---

---

## THE PUPILLOMETRIC PREDICTOR OF INTERNET-ADDICTION

**R.V. Ershova, T.M. Semina**

Department of Psychology  
State University of Humanities and Social Studies  
*Zelenaya str., 30, Kolomna, Russia, 140410*

**N.N. Varchenko, K.A. Gankin**

“Sambon Precision & Electronics Co., Ltd” (Republic of Korea)  
Representation in Moscow  
*Bolshaya Tatarskaya str., 21/8, Moscow, Russia, 115184*

**V.P. Novik**

“IriTech Co., LTD” (Republic of Korea)  
Representation in Moscow  
*Bolshaya Tatarskaya str., 21/8, Moscow, Russia, 115184*

This study aims to investigate the possibilities of using binocular synchronous pupillography as a method of Internet addiction (IA) prediction.

326 undergraduate students (179 females and 147 males, average age = 18,6) took part in this study. They were divided into three groups: “Internet addicted” (34 people), “not-addicted” (136 people), and “moderate-addicted”, according to normal distribution of Chen’s Addiction Scale results. The pupillography method was used to compare the IA symptoms in IA and Not-IA students.

The total IA in pupillometric parameters was manifested as an increased width of the pupil, emotional instability, exhaustion, slack reactions, combined with the depth of reaction and impetuosity. The severity of Internet addiction was positively correlated with the number of pupillometric parameters.

Our findings suggested that changes in pupil reaction were present in IA students and this finding may provide a new insight into the pathogenesis of IA.

**Key words:** Internet addiction (IA), pupillometry, pupil reaction, attention disturbances, emotional instability, depression, exhaustion, stress

The modern age is often defined in many ways: Information Age, Connected Age [28] or Internet Age, Information Society [10], Media Society, Network Society [5], Knowledge Society [24] or Meaning Society [4]. Castells said that the impact of Internet technologies is comparable to that of the Industrial Revolution [5]. Now Internet technologies are disseminating across the world with high speed. In 2014 there were 277 million Internet users in the USA, 643 in China and 87 million in Russia. Online access is a vital part of the modern world and an important tool in the education; as well as it is a highly entertaining and informative medium.

Current research suggests that the psychological consequences of informatization are ambiguous and may include both positive and negative aspects.

The last decade has witnessed a large increase in research on the newly emerging mental health problem of Internet addiction. Recently, Internet addiction (IA) has been

considered a serious public health issue [12; 29]. IA is a compulsive-impulsive spectrum disorder that involves online and/or offline computer usage and identifies problematic Internet use associated with significant social, psychological, and occupational impairment [23; 27].

Current research suggests that the consequences of addictive use of computer are ambiguous and may lead to whole range of psychological and psychosocial disturbances [7]:

— **cognitive disturbances.** The overuse of Internet tools may cause attention disorders (ADHD) and the decrease in the cognitive control efficiency in children and adolescents [20], as well as the problems with reading in the senior preschool children [22]. Turkle [21] argues that animism is a feature of the thinking process of internet-addicted people;

— **disturbance of social skills:** social anxiety (*fear of missing out*) [19], social isolation [17], familial discord, divorce, financial debt and job loss [6; 11; 13];

— **emotional disturbances:** depression, social phobia, and hostility [9]. Anderson and Bushman [1] discovered the disorder of empathy caused by Internet addiction (the mild violence phenomenon);

— **academic achievement.** Angrist and Lavi [2] noted a decline in academic performance in mathematics in fourth graders, in many subjects in senior pupils after the introduction of computers in school. Sim et al. [19] showed a strong positive correlation between the duration of play in aggressive “action” or “shooter” computer games with impulsive behavior in schoolchildren and the negative correlation was found between duration of play and academic performance.

In addition, Y.Zhou et al. discovered *special changes in brain structure* (lower gray matter density in the left anterior cingulate cortex, left posterior cingulate cortex, left insula, and left lingual gyrus) in IA adolescents [29].

Addiction components criteria are: 1) excessive use, often associated with a loss of sense of time or a neglect of basic drives, 2) withdrawal, including feelings of anger, tension, and/or depression when the computer is inaccessible, 3) tolerance, including the need for better computer equipment, more software, or more hours of use, and 4) negative repercussions, including arguments, lying, poor achievement, social isolation, and fatigue [3].

Traditionally IA and its symptoms is measured by the self-report questionnaires. Present study was conducted with objectives to determine the pupillometric characteristics of IA. We compared cognitive, psycho-emotional features, and psychophysical condition (measured by pupillometry method) in Internet-addicted and not-addicted students. We also assessed the demographic background and types of Internet use.

The **participants** were 326 undergraduate students from State University of Humanities and Social Studies (179 females and 147 males). The mean age was 18,6 years old. Questionnaire and pupillometry were administered in class at two separate times to maximize participation in the survey. Respondents were offered extra credit for participating in the study.

The respondents were divided into 2 groups: “Internet-addicted” and “Not addicted” to the Internet. The division was based on the normal distribution of Chen’s test results.

The Internet-addicted group consisted of Examinees who scored more than 57 points by CIAS (22 girls and 12 boys). It was 10.1% of the total number of Examinees: 11.9%

of the total number of female and 8.3% of the total number of male respondents. 136 people (70 girls and 66 boys) were included in the “not addicted” group, they scored less than 43 points by CIAS. The results of students with moderate level of IA (43—57 points by CIAS) were not considered.

Internet addiction was studied by The Russian adaptation of Chen’s Addiction Scale (CIAS) adapted by Feklisova and Malygin [14]. CIAS is a 26-item self-report measurement scored on a 4-point Likert scale.

The CIAS consists of five subscales: Symptom of compulsive use (Sym-C), Symptom of withdrawal (Sym-W), Symptom of tolerance (Sym-T) Symptoms of Internet addiction, Scale of interpersonal and health-related problems (RP-IH) and Time management problems scale (RP-TM). The minimum score of the CIAS is 26 and the maximum is 104, respectively. Higher scores indicate increased severity of addiction to Internet activity.

The *pupillographic measurements* were performed with “Sambon Stress and Soul” (SSaS) pupillometer, developed by the South Korean company “Sambon Precision and Electronics Co., LTD”. The measurements are based on the automatic pupil detection algorithms [15]. That allows the physiological and psychological characteristics of the subject to be determined by the reaction of the pupil to light flash. It is known that the pupillography method (registration and analysis of a pupillary reflex — pupil reaction for light stimulus) may be used to find dependence of an examinee’s physical conditions and characteristics of his or her vegetative nervous system’s activity, for example reactivity, speed of reaction, overall stamina, restoration ability of an organism after stimulus [8; 16].

Pupillography testing consists of:

- synchronous video registration of pupil reactions for supraliminal light stimulus (flash more bright than minimal for photoreaction) of both eyes;
- automatic processing of eye images and pupillograms building;
- computing of pupillographic parameters;
- interpretation of results.

Pupillograms are registered three times during the test. First and second registrations are made with a light stimulus of 3 lux intensity and a 10 milliseconds duration (weak flash). Third light stimulus has an intensity of 145 lux and a duration of 30 milliseconds (strong flash). The duration of each registration is 2,5 seconds. The flash is set off simultaneously for both eyes. Pupillogram’s registration for both eyes is done synchronously. The overall time of the procedure is about 3 minutes.

The SSaS method is based on the analysis of three basic phases of pupillary reaction (Fig.1):

1. Latent period: the time between the moment of the light stimulation and the start of the pupil constriction. It is marked as ‘Tlat’ in Fig.1.

2. The phase of pupil constriction, which reflects the condition of the parasympathetic nervous system (‘Para’ in Fig.1). The parasympathetic phase contains three parts:

- First part: the region, where pupil starts its constriction. At this part the speed of pupil constriction is increased.
- Second part: The speed of pupil constriction is constant.
- Third part: the speed of pupil constriction is reduced. The end of this part is time when a pupil comes to its minimal size.

3. The restoration phase, which reflects the condition of the sympathetic nervous system ('Symp' in Fig.1).

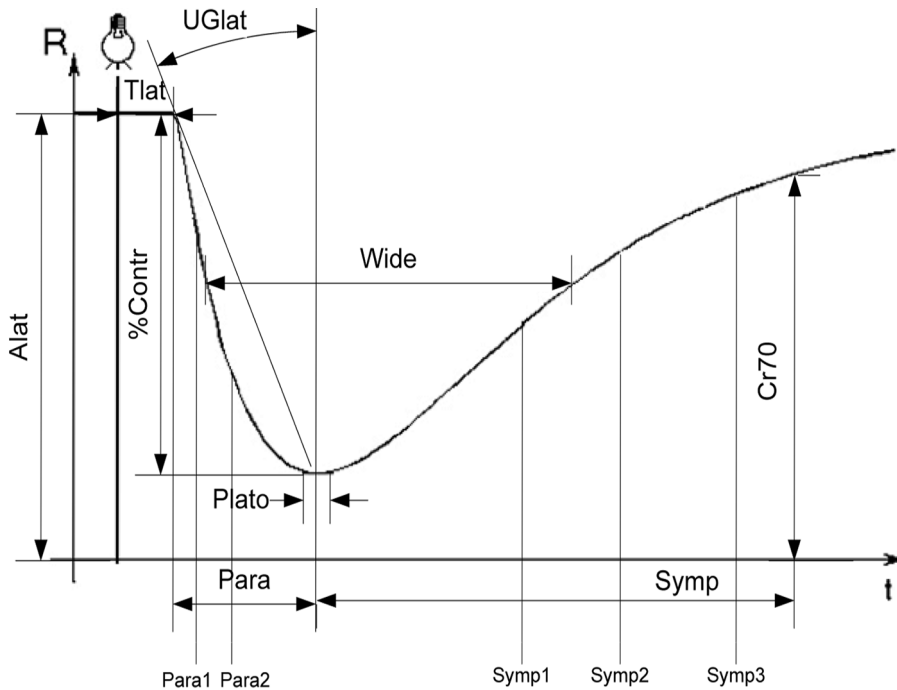


Fig. 1. Pupillogram and its diagnostic criteria

**Note.** Fig. 1 shows the following coordinates: axis of abscissa (t) — time, axis of ordinates (R) — pupil size.

The figure denotes:

*Alat* — initial pupil size.

*%Contr* — amplitude of reaction, measured as a constriction of pupil in percents relative to initial pupil size.

*Tlat* — duration of latent period of pupil constriction, i.e. time elapsed from light flash till the start of pupil reaction.

*Para* — duration of parasympathetic phase, phase of pupil constriction.

*Plato* — duration of latent period of recovery, time from stopping constriction till starting dilation. This is the width of the plateau. This value as well as *Tlat* phase of pupil reaction characterizes agility of neural processes, i.e. speed of switching between excitation and inhibition.

*Symp* — duration of control part of sympathetic phase of pupil reaction i.e. time passed from minimal point. Duration is 1,2 seconds. Really pupillary reaction for light stimulus and full pupil size restoration continues more than three seconds in most cases. As soon in current method registration time of pupil reaction takes 2,5 seconds, fixed time after point of minimal pupil radius was selected for restoration criteria. It is situated in 2,5 sec of pupil reaction in any case. At the end point of control part the restoration criteria (*Cr70*) is calculated.

*Cr70* — restoration criteria — pupil size at the fixed time 1,2 sec from point of minimal pupil size.

*Wide* — time measured from point of half constriction of pupil size to same radius of restoration.

*UGlat* — criterion of pupil constriction activity, which is an angle between the ordinate axis and direction from minimum to start point of constriction.

*Para1* — end of first part of pupil constriction phase (the speed of constriction is increased before this point).

*Para2* — end of second part of pupil constriction phase (constriction part with constant speed).

*Symp1* — the time point, when pupillogram starts to curve in restoration phase.

*Symp2* — the time point of crook center in restoration phase.

*Symp3* — the time point, when pupillogram ends to curve in restoration phase.

There are also following derived parameters that are calculated as combination of several above parameters:

*CrLPhS* — criteria of instability of latent part of pupil reaction. The parameter evaluates the excitement, psycho-emotional instability.

*Exhaustion* — the derived parameter that computes deviation from norm of parameters characterized pupillomotoric system weakness and correspondingly nervous system tiredness.

*Activity* — the derived parameter that computes deviation from norm of parameters characterized pupillomotoric system activity and correspondingly nervous system excitement.

*Stress* — the derived parameter that computes deviation from norm of parameters characterized pupillomotoric system and correspondingly nervous system stability.

Pupillometry results comparisons were performed between the groups using the two-sample t-test and the correlation analysis with SPSS 20. The significance levels were set at  $P < 0,05$ .

**Hypothesis No. 1.** It is known, the IA would typically be accompanied by the attention disturbances, emotional imbalance, exhaustion, stress and depression. We assumed that pupillometric parameters reflected these IA symptoms would be different in two groups.

**Hypothesis No. 2.** At the different stages of Internet addiction formation, its pupillometric predictors may be different.

The differences in computer usage between two groups are presented in the Table 1.

Table 1

**Differences in computer usage between “Internet-addicted” and “Not-addicted” students**

	Internet-addicted group	Not-addicted group
Beginning age of computer usage	11,04	12,03
Beginning age of Internet usage	13,01	14,23
The daily time of computer usage:		
1–3 hours per day	15,15%	51,47%
4–7 hours per day	63,64%	35,29%
More than 7 hours per day	21,21%	13,24%
Types of computer usage:		
Playing computer games	29,9%	19,1%
Surfing on the Internet	76,74%	53,1%
Communicating in social networks	69,77%	36,17%
Listening to music	51,1%	48,9%
Watching movies	27,66%	32,56%
Reading	40,3%	61,7%

The results of t-test are given in the Table 2.

The significant differences between two groups were found at 11 from 14 pupillometric parameters for a weak flash (the pupil reaction to the weak flash gives an indication of the sensitivity of the nervous system) and at 8 from 14 pupillometric parameters for a strong flash.

Table 2

**Differences in pupil reaction to weak and strong flashes between “Internet-addicted” and “Not-addicted” students**

Parameters	Weak flash				Strong flash			
	Not-addicted	Addicted	t	p	Not-addicted	Addicted	t	p
Alat	55,15	56,75	-2,14	0,03	54,43	54,65	-0,3	0,76
%Contr	10,82	9,52	2,13	0,03	23,84	21,83	3,19	0
Tlat	285,26	290,25	-1,08	0,28	244,92	250,63	-2,25	0,03
Para	390,49	414,53	-2,72	0,01	529,91	502,3	3,42	0
Plato	239,02	286,91	-4,42	0	200,77	201,86	-0,37	0,75
Cr70	91,56	68,08	3,49	0	66,82	67,9	-0,74	0,46
Wide	739,2	695	1,76	0,08	1051,21	980,43	2,1	0,04
UGlat	76	77,78	-2,64	0,01	67,92	68,57	-1,36	0,17
Para1	378,07	385,88	-1,6	0,11	342,72	347,57	-1,5	0,13
Para2	479,24	497,5	-3,12	0	522,83	505,57	2,26	0,02
Symp1	969,02	901,62	2,9	0	1077,32	1048,43	2,75	0,01
Symp2	1110,19	1028,68	3	0	1289,52	1245,86	2,62	0,01
Symp3	1331,67	1231,03	2,95	0	1637,02	1577,86	2,9	0
CrLPhS	0,33	-0,02	2,21	0,03	30	10	1,33	0,18

For both strong and weak stimulus the features of both parasympathetic and sympathetic phase of the pupil reaction between following parameters are most significant: *%Contr*, *Para*, *Para2*, *Symp1*, *Symp2*, *Symp3*.

Data analysis has shown that the following features characterize the pupil reaction to the weak flash in the Internet addicted group: a longer time and faster speed of the pupil constriction (parameters *Para* and *Wide*). The pupil reaction in this group is shallow and the time of transition from constriction into restoration is higher in comparison with the not-addicted students (parameters *%Contr* and *Plato*). The depletion of resources and exhaustion in the Internet-addicted group were shown by differences of parameters at sympathetic phase (*Symp1*, *Symp2*, *Symp3*). The percentage of pupil recovery after light flash (parameter *Cr70*) in the Internet-addicted group is less than in the not-addicted group that shows the high level of exhaustion and stress in Internet-addicted people.

The parameter *CrLPhS* indicates the level of excitement and emotional anxiety. In the not-addicted group, this parameter for the weak flash reaction is higher than in Internet-addicted students. They perceive the insignificant stimulus as a full-fledged stimulus, whereas the dependent students do not give any emotional response to external stimulation.

The first weak flash in a pupillometry method is considered a kind of pre-stimulation of the pupillomotoric system, preparation for a strong stimulation. Seeing as that the Internet-addicted students have extensive experience of interaction with Internet devices (flashing computer screen), their pupillomotoric system is more trained and prepared, that is why the Internet-addicted students don't perceive a weak flash as a significant signal. We can conclude that the threshold of sensitivity in the addicted students is higher than the threshold in the not-addicted students. It means that it is more difficult for them to concentrate and keep their attention on the slight stimulus and uninteresting information. Moreover, their attention, due to the general exhaustion of the nervous system is unstable.

Whereas the not-addicted students, react fully, deeply and emotionally to a weak stimulation.

Interesting results have been shown for the reaction to the strong flash. As well as for weak flash, the Internet-addicted students spent more time at the start of the pupil reaction (parameter *Tlat*), the phase of constriction was completed faster than in not-addicted group (parameter *Para*). As previously noted with weak flash, the trend of superficial reaction and higher speed of pupil reaction for the strong flash remained the same (parameters *%Contr* and *Wide*). As for a weak flash, lower rates of parameters at sympathetic phase in Internet-addicted students indicated that they had a higher degree of tiredness (parameters *Symp1*, *Symp2*, *Symp3*). Thus in the habitual stimulus environment the nervous system of the addicted students began to react more sharply and more quickly but not deeply. Signs of tiredness and exhaustion are stored for a strong flash. Higher rates in the parameter *CrLPhS* indicate higher level of excitement in the not-addicted students, whereas for the addicted the situation of hyper stimulation is habitual.

Thus, on a psychological level the combination of insensitivity to weak stimulation, little depth of reaction and signs of exhaustion in the Internet- addicted students means that they find it difficult to attract and retain their attention, they need more time to be included in the work, and the process of their attention and concentration could be short-term, volatile and shallow. It is particularly difficult to attract and retain the attention of the stimulation of low power. The Internet-addicted students showed the greater emotional stability, lack of excitement during the reaction to an unexpected stimulation. At the same time, the signs of depression were found in this group with the strong flash. *Exhaustion*, *Stress* and tiredness (parameter *Activity* reflects it) are integral features of the Internet-addicted students. It is clearly seen in Table 3. The Hypothesis No.1 was confirmed.

Table 3

**Levels of “Exhaustion”, “Activity” and “Stress” variables in “Internet-addicted” and “not-addicted” groups**

Parameters	Level	“Not-addicted” group	“Addicted” group
Exhaustion	norm	86%	68,60%
	intensive	7%	20%
	pathology	7%	11,40%
Activity	norm	52%	3%
	intensive	38%	60%
	pathology	10%	37%
Stress	norm	86%	3%
	intensive	13%	88%
	pathology	6%	10%

The correlation analysis showed that the pupillometry parameters for the weak flash of Internet-addicted students were more closely associated with the addiction scales (37 relationships — for the Internet-addicted group and 21 relationships — for the not-addicted students) (Table 4).



Table 4

Correlation between IA scales and pupillometric parameters in two groups for the weak flash

	Internet-addicted group													Not-addicted group														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	,273*	0,098	0,013	0,135	0,057	-,342**	0,127	-0,098	0,051	0,169	0,032	0,028	0,027	-,307*	0,081	-0,010	-0,025	0,060	0,035	-0,036	0,085	0,008	-0,030	-0,005	-0,016	0,037	0,067	-0,090
Sym-W	,242*	0,216	-,310*	0,118	-0,061	-0,228	,263*	-0,194	-0,156	-0,089	0,017	0,068	0,097	-,384**	0,017	0,007	0,023	,160**	0,038	-0,017	0,075	0,050	0,072	,173**	0,047	0,071	0,090	-,121*
Sym-T	0,193	0,156	-0,119	0,005	-0,061	-,267*	0,086	-0,189	-0,125	0,000	-0,065	-0,057	-0,031	-,252*	-0,009	-0,203**	-0,066	-0,017	-0,009	-0,009	-0,014	-0,0147	0,020	-0,007	0,009	-0,010	0,024	-0,117
RP-IH	0,146	0,104	0,079	0,036	-0,069	-,323**	,241*	-0,083	0,148	,314**	,246*	0,222	0,235	-,385**	0,036	0,079	0,021	-0,069	0,003	-0,35**	0,181	-0,310*	-0,337**	-0,046	-0,015	0,075	0,166	-0,435**
RP-TM	0,152	,327**	-,369**	,263*	0,003	-,35**	0,181	-0,310*	-0,337**	-0,046	-0,015	0,075	0,166	-,435**	0,152	,327**	-,369**	,263*	0,003	-0,35**	0,181	-0,310*	-0,337**	-0,046	-0,015	0,075	0,166	-0,435**
IA	,285*	,266*	-0,204	0,171	-0,040	-,442**	,277*	-,252*	-0,113	0,118	0,087	0,123	0,171	-,528**	,285*	,266*	-0,204	0,171	-0,040	-,442**	,277*	-,252*	-0,113	0,118	0,087	0,123	0,171	-,528**

\* — the significance level is at P ≤ 0,05; \*\* — the significance level is at P ≤ 0,01.

The results of pupillometry to the weak flash were more informative, because they describe the psychophysical status and shallow neurological diseases of a person that are less discernible during a strong flash. Thus, at the different stages of addiction formation the physiological predictors are different. The Hypothesis No.2 was confirmed.

Two pupillometric parameters: *Cr70* and *CrLPhS* were the most closely connected with the IA scales. The *Cr70* parameter (its low level shows the high degree of the nervous system exhaustion) — had negative correlation with scales of all tendency. The overuse of computer and other Internet devices may lead to a decrease in resources and an exhaustion of the nervous system, which was fixed during pupillography. The parameter *CrLPhS* gives an indication of the excitement and emotional instability of a person. For Internet-addicted students high rates on *CrLPhS* were combined with high scores on the compulsive use scale (*Sym-C*), tolerance (*Sym-T*), the scale of interpersonal and health-related problems (*RP-IH*) and time management scale (*RP-TM*).

Compulsiveness (*Sym-C*) as an indicator of IA on the level of pupillometry appears as a wider pupil size at the start of reaction, general exhaustion and excitement.

A withdrawal symptom (*Sym-W*) (anxiety, agitation, obsessive thoughts about what is happening on the Internet) is seen as a wider pupil size at the start, a shortened latent period before the pupil constriction, slackness of reaction and emotional instability.

High scores on a tolerance symptom (*Sym-T*) scale in the Internet-addicted group are connected with exhaustion, emotional instability and anxiety.

The interpersonal and health-related problems (*RP-IH*) scale correlates with a high level of exhaustion, fatigue, slack reaction and emotional instability.

Students who have problems with time management (*RP-TM*) are characterized by a shorter latent period before the response to the weak flash, durability of reaction connected to high amplitude of the pupil constriction, impulsiveness, exhaustion, emotional instability and shorter period of acceleration speed of constriction.

The total IA in pupillometry parameters is manifested as an increased width of the pupil, emotional instability, exhaustion, slack reactions, combined with the depth of reaction and impetuosity (activity of reaction).

At the strong flash, the number of correlations between the scales of IA and pupillometric parameters in the Internet-addicted group reduced to 23 correlations, as opposed to the not-addicted group where the number of correlations increased to 41 correlations (Table 5).

The reduced specificity of the relationships between the Internet-addiction scales and pupillometric parameters in both groups can be explained by the fact that a strong flash erases irrelevant, weak symptoms and allows for detection of more serious diseases.

At the strong flash, the scales of the interpersonal and health-related problems and compulsiveness are more closely connected with pupillometric parameters in Internet-addicted students.

The scale of the interpersonal and health-related problems in the Internet-addicted group appears as a weak pupil reaction, accompanied by a rapid depletion.

Compulsiveness at a psycho-physiological level is revealed as a slackness and slowness of pupillary reaction during the phase of constriction.

**Conclusion.** To our knowledge, this was the first study that reported the pupillometric parameters in Internet addicted students. The experimental hypotheses were confirmed that allowed proving that the binocular synchronous pupillography method could be a predictor of Internet addiction and its symptoms.

Table 5

Correlation between IA scales and pupillometric parameters in two groups for the strong flash

	Internet-addicted group													Not-addicted group														
	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS	Alat	%Contr	Tlat	Para	Plato	Cr70	Wide	UgLat	Para1	Para2	Symp1	Symp2	Symp3	CrLPhS
Sym-C	,062	-,207	,200	,009	,185	-,004	,326**	,242*	,277*	,066	,219	,187	,167	,137*	,123*	-,021	-,035	,135*	,048	-,091	,172**	,052	-,047	,109	,164**	,152*	,185**	-,094
Sym-W	,007	-,036	,052	,270*	-,130	,133	-,007	-,053	,054	-,080	-,080	-,119	-,151	,115	,059	-,143*	,079	-,006	,089	,060	,070	,139*	,031	,043	,070	,028	,058	-,074
Sym-T	-,065	,071	,044	-,066	-,042	-,048	,235	-,054	-,003	-,008	,054	,085	,095	,021	-,027	-,042	,084	,020	,059	,094	,117	,086	,068	-,060	,076	,083	,014	
RP-IH	,207	-,230	,194	,193	,303*	-,331**	,327**	,236*	,190	,206	,336**	,274*	,126	-,020	-,078	,230**	-,068	,219**	-,014	-,112	,197**	-,093	-,023	,143*	,165**	,154*	,160**	,067
RP-TM	-,069	,066	-,120	,046	,029	-,291*	,043	,018	-,128	-,099	,120	,179	,023	-,061	-,190**	-,048	-,001	,100	,029	-,114	-,029	,006	,015	,074	,045	,007	,024	-,013
IA	,060	-,116	,110	-,007	,123	-,186	,265*	,119	,118	,035	,207	,189	,071	,049	,103	-,006	,027	,190**	,085	-,062	,213**	,075	,022	,123*	,212**	,167**	,204**	-,035

\* — the significance level is at P ≤ 0,05; \*\* — the significance level is at P ≤ 0,01.

Our findings suggested that changes in pupil reaction were present in IA students and this finding may provide a new insight into the pathogenesis of IA. It should be noted that further research enable to deepen and make more reliable our conclusions.

## REFERENCES

- [1] Anderson C.A. et al. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 2010, vol. 136, no 2, pp. 151.
- [2] Angrist J., Lavy V., Schlosser A. Multiple experiments for the causal link between the quantity and quality of children. *Journal of Labor Economics*, 2010, vol. 28, no 4, pp. 773–824.
- [3] Block J.J. Issues for DSM-V: internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 2008, no 165, pp. 306–307.
- [4] Bolz N. The User-illusion of the World: On the Meaning of Design. *Mediamatic Magazine*, 1998, vol. 9, no 1.
- [5] Castells M. *The network society: A cross-cultural perspective*. Massachusetts, Edward Elgar, 2004.
- [6] Cao F., Su L. Internet addiction among Chinese adolescents: prevalence and psychological features. *Child Care Health Dev.*, 2007, no 33, pp. 275–81.
- [7] Ershova R. O psikhologicheskikh posledstviyakh tehnologicheskogo proriva [Psychological effects of technological breakthroughs]. *Rossiya i mir: razvitiye tsivilizatsiy* [Russia and World: development of civilization]. Moscow, 2014, pp. 113–124.
- [8] Ershova R., Varchenko N., Gankin K. O psikhofiziologicheskikh prediktorah lichnostnih svoystv [Psychophysiological predictors of personal characteristics]. *Tchelovetcheskii kapital* [Human capital], 2014, no 7 (67), pp. 52–55.
- [9] Feldshtein D. Glubinniy izmeneniya detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psihologopedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya [Deep changes in childhood and the consequent updating of psychological and pedagogical problems of education]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Herald of Applied Psychology of Education], 2011, no1, pp. 45–54.
- [10] Giesecke M. Sinnwandeln, Sprachwandeln, Kulturwandeln. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft. *Revue de l'IFHA*, Date de parution de l' uvre, 1992.
- [11] Griffiths M. Does Internet and computer «addiction» exist? Some case study evidence. *CyberPsychology and Behavior*, 2000, vol. 3, no 2, pp. 211–218.
- [12] Koh Y.S. Development and application of K-Scale as diagnostic scale for Korean Internet addiction. *2007 International Symposium on the Counseling and Treatment of Youth Internet Addiction*. Seoul, Korea, National Youth Commission, 2007, pp. 294.
- [13] Kuss D. J., Griffiths M. D., Binder J. F. Internet addiction in students: Prevalence and risk factors. *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, no 3, pp. 959–966.
- [14] Maligin V. et al. *Internet-zavisimoe povedeniye. Kriterii i metodi diagnostiki* [Internet addiction. Diagnosis criteria]. Moscow, 2011. 33 p.
- [15] Matveev I.A., Varchenko N.N., Gankin K.A. Using binocular pupillometry method for evaluating functional state of person. *Sports Technology*, 2015, vol. 8.
- [16] Nakayama M., Shimizu Y. Frequency analysis of task evoked pupillary response and eye-movement. *Proceedings of the 2004 Symposium on Eye Tracking Research & Applications*. New York, ACM, p. 71–76.
- [17] Pea R. et al. Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8-to 12-year-old girls. *Developmental psychology*, 2012, vol. 48, no 2, pp. 327.
- [18] Przybylski A. K. et al. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, no 4, pp. 1841–1848.
- [19] Sim T. et al. A conceptual review of research on the pathological use of computers, video games, and the Internet. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2012, vol. 10, no 5, pp. 748–769.
- [20] Small G., Vorgan G. *iBrain*. New York, Harper Collins, 2009. 256 p.

- [21] Turkle S. *The second self: Computers and the human spirit*. Mit Press, 2005.
- [22] Vessman L., Khanushek E. Rol kachestva obrazovaniya v ekonomicheskom roste (chast 1) [The role of education quality in economic grow (part 1)]. *Voprpsy obrasovaniya [Education Issues]*, 2007, no 2, pp. 86–116.
- [23] Voiskounsky A.E. Ot Psikhologii compjuterizatsii k psikhologii interneta [From Psychology of Computerization to Psychology of Internet]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psikhologija [The Moscow University Herald. Serie 14. Psychology]*, 2008, no.2, pp. 140–153.
- [24] Willke H. *Smart governance: governing the global knowledge society*. Campus Verlag, 2007.
- [25] Xu J. et al. Personal characteristics related to the risk of adolescent internet addiction: a survey in Shanghai, China. *BMC public health*, 2012, vol. 12, no. 1, pp. 1106.
- [26] Yen J.Y. et al. The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*, 2007, vol. 41, no 1, pp. 93–98.
- [27] Young K. et al. Cyber disorders: the mental health concern for the new millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 1999, vol. 2, no 5, pp. 475–479.
- [28] Zelenka A. From the Information Age to the Connected Age. *Giga OM*, 2007. Avialible at <https://gigaom.com/2007/10/06/from-the-information-age-to-the-connected-age/>
- [29] Zhou Y. et al. Gray matter abnormalities in Internet addiction: a voxel-based morphometry study. *European journal of radiology*, 2011, vol. 79, no 1, pp. 92–95.

## **ПУПИЛЛОМЕТРИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ**

**Р.В. Ершова, Т.М. Семина**

Кафедра психологии  
Государственный социально-гуманитарный университет  
ул. Зеленая, 30, Коломна, Россия, 140411

**Н.Н. Варченко, К.А. Ганькин**

ОАО «Самбон Пресижн энд Электроникс» (Республика Корея)  
Представительство в Москве  
ул. Большая Татарская, 21/8, Москва, Россия, 115184

**В.П. Новик**

«ИриТех Ко., ЛТД» (Республика Корея)  
Представительство в Москве  
ул. Большая Татарская, 21/8, Москва, Россия, 115184

Целью данного исследования является изучение возможности использования бинокулярной синхронной пупиллометрии как метода измерения интернет-зависимости.

В исследовании участвовало 326 студентов (179 женщин и 147 мужчин, средний возраст респондентов — 18,6 лет). Участники были разделены на три группы: «интернет-зависимые»,

«независимые от Интернета» и «умеренно зависимые» на основе данных нормального распределения результатов по тесту интернет-зависимости (Chen's Internet Addiction Scale). Пупиллометрия была использована для сравнения выраженности показателей интернет-зависимости в двух группах.

Интернет-зависимость в пупиллометрических параметрах проявляется как увеличенная ширина зрачка, эмоциональная нестабильность, истощение, вялость зрачковой реакции в сочетании с глубиной и стремительностью реакции. Уровень интернет-зависимости положительно связан с количеством пупиллометрических параметров. Результаты свидетельствуют о том, что у интернет-зависимых студентов присутствуют изменения в реакции зрачка, результаты могут обеспечить новый взгляд на патогенез интернет-зависимости.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость, пупиллометрия, зрачковая реакция, расстройство внимания, эмоциональная нестабильность, депрессия, истощение, стресс

---

---

## «ВРЕМЕННОЙ РАЗЛОМ» КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИК ТРАВМИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Рягузова

Кафедра психологии личности  
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского  
ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012

Анализируется пространство полилога личности, пережившей травматический стресс, с разнообразными Другими, коммуникация с которыми представлена через личностные репрезентации взаимодействия «Я — Другой»: внутренние монологи личности с собой («Я — Я как Другой»), общение с ближайшим (референтным) окружением («Я — значимые Другие»), взаимодействие с людьми, имеющими аналогичный опыт («Я — Другой как Я»), автокоммуникация с реальным или воображаемым Другим как источником и причиной случившегося травматического события («Я — Другой как враг»). Утверждается, что коммуникативные практики травмированной личности характеризуются временной асинхронностью и асимметричностью, рассогласованностью временных модусов, разрывами, трансформацией жизненной перспективы. Констатируется, что интеракции с разнообразными Другими могут способствовать как преодолению последствий травматического стресса и ассимиляции травматического опыта, так и фасилитации этих последствий и интенсификации (углублению) травматичности и деструктивности переживаний.

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при работе практических психологов с личностью, пережившей травматический стресс, при разработке индивидуальных и групповых психотерапевтических программ, направленных на гармонизацию интрапсихического мира травмированной личности и восстановление индивидуального временного контекста, внутри которого личность сможет определить смысловую интенциональность собственного бытия и сконструировать смысл травматического переживания.

**Ключевые слова:** личность, травматический стресс, пространство полилога «Я — Другой», коммуникативные практики, асинхронность

Развитие современной цивилизации неизбежно сопряжено с фасилитацией экстремальных и стрессовых событий: рост техногенных, природных и климатических катастроф, непрекращающиеся войны, этнические и религиозные конфликты, экстремистский терроризм, экономический и политический кризисы, криминализация экономики, дегуманизация общества, компьютеризация и виртуализация повседневной жизни, размывание и диффузия идентичности личности, эпидемии смертельных заболеваний, усилившиеся миграционные потоки. Если в этот ряд добавить перманентные социальные и межличностные конфликты, ситуации утраты и болезни, отчужденность и одиночество личности, напряженные ситуации, связанные с профессиональной деятельностью и семейной жизнью, то можно согласиться с Г. Селье в том, что «жизнь без стресса — это смерть» [7]. Вместе с тем стресс — метапонятие современной психологии с достаточно широким смысловым контентом. В рамках данной статьи нас будут интересовать последствия травматического стресса как особого вида деструктивной

реакции, сопровождающейся интенсивными переживаниями страха, ужаса и беспомощности, как экзистенциального вызова жизни, требующего от личности серьезных смысловых преобразований. Исследования травматического стресса и его последствий достаточно полно представлены в литературе (Д. Зиглер, Б. Коллодзин, Е.О. Лазебная, П. Левин, И.Г. Малкина-Пых, Н.В. Тарабрина, М.Ш. Магомед-Эминов, М.М. Решетников, Е.М. Черепанова). Вместе с тем малоизученными остаются вопросы, связанные с темпоральными характеристиками переживания травмы (М.Ш. Магомед-Эминов, О.Г. Квасова) и особенностями коммуникативных интеракций травмированной личности с Другими (Е.В. Рягузова).

Целью данного исследования является теоретическая рефлексия коммуникативных практик травмированной личности в контексте атрибутов времени и временной перспективы.

Коммуникативное пространство личности, пережившей травматический стресс, с Другим/Другими включает в себя множество разнородных интеракций [6], среди которых самыми значимыми являются следующие: внутренние монологи личности с собой («Я — Я как Другой»); интеракция с ближайшим окружением («Я как другой — близкие и референтные Другие»); общение и взаимодействие с людьми, имеющими аналогичный опыт («Я — Другой как Я»); автокоммуникация с реальным или воображаемым Другим как источником и причиной случившегося травматического события («Я — Другой как враг») [5].

Автокоммуникация связана с тремя временными модусами Я: «Я прошлое» — «Я актуальное» — «Я будущее», при этом контекст травматичности ситуации задает и своеобразие внутренних монологов личности. Травматическое событие выступает специфическим маркером, репрезентирующим разрыв на жизненном пути личности, и может рассматриваться как точка бифуркации — особый момент в развитии личности, предполагающий либо возможность посттравматического роста [4], либо социально-психологическую дезадаптацию и регресс. Под воздействием травматической ситуации разрушается картина внешнего мира, сконструированная личностью как результат концептуализации окружающей действительности, меняется система субъективных допущений, позволяющая личности прогнозировать события в каждый последующий момент жизни, выстраивать собственную линию поведения и определять характер межличностных интеракций. Травматическое событие существенно трансформирует внутренний мир личности (ее ценности, смыслы и установки), вносит изменения в когнитивные модели существования, которые на субъективном уровне находят свое отражение в рефлексии личностной измененности, в особенностях оценки пережитого травматического события как индивидуального жизненного опыта, психологических перспективах собственного будущего.

Причиной разрыва автокоммуникации и рассогласованности временных модусов Я выступает инверсия времени, обусловленная неожиданностью и экстремальностью травматического стрессора, «вторжением небытия в бытие, смерти в жизнь» [2. С. 89]. Травматическое событие разрывает привычный временной континуум, и личность, находясь в режиме «здесь и сейчас», защищается от бес-



пощадного и страшного опыта, обращаясь к ресурсным возможностям позитивного прошлого, которое хорошо знакомо, привычно и безопасно, не представляет для личности угрозу, не актуализирует тревогу, боль, разочарование, страх, бессилие, не приводит к потере контроля и позитивного образа Я. Действующие механизмы психологических защит направлены на минимизацию или устранение любого изменения, угрожающего целостности и устойчивости индивида, они представляют собой адаптивные механизмы психической саморегуляции, которые снижают эмоциональную напряженность и предотвращают дезорганизацию поведения, сознания, психики. Важно отметить, что психологические защиты, искажая реальность с целью обеспечения «здесь и сейчас» эмоционального равновесия, действуют без учета долговременной перспективы, но именно с их помощью происходит рефигурация травматического опыта и сохранение непротиворечивости «Я-образа». Вместе с тем личность постепенно осознает и принимает необратимость произошедшего, испытывая весь спектр негативных эмоций и чувств, замыкаясь и застревая в «запутанных лабиринтах травмы» [3]. Что касается образа «Я — будущее», то он полностью блокируется личностью, поскольку будущее позиционируется как *terra incognita* — неизвестное, неопределенное, угрожающее, недостижимое, пугающее.

В результате личность не может одновременно удерживать различные временные контексты (прошлое, настоящее, будущее), происходит их дезинтеграция и разрыв, что при критическом рассогласовании временных модусов приводит к социально-психологической дезадаптации, сниженному уровню самоактуализации, нарушениям развития личности, психическим расстройствам.

Коммуникация с близкими людьми является важной в пространстве полилога травмированной личности. При этом стоит обратить внимание на то, что близкие люди и значимые Другие также испытывают стрессовое состояние, которое можно обозначить как «сопереживающее присутствие» (П. Левин). Однако отметим важный для нашего анализа факт — для близких людей травматическая ситуация является законченной, завершенной, драматическим и трагическим обстоятельством прошлого, тогда как для травмированной личности она продолжает быть актуальной, существующей в психике «здесь и сейчас» в виде субъективного опыта и переживаний, проявляясь в снах, воспоминаниях, инклюзиях, реминисценциях, флэшбеках. Следовательно, этот вид коммуникативного взаимодействия травмированной личности с Другими происходит в формате временной асинхронности, определяя и обуславливая его специфику. Более того, восприятие травмированной личности близкими Другими также характеризуется временной асимметричностью, которая заключается в том, что значимые Другие не видят (или делают вид, что не видят) тех существенных изменений, которые произошли с личностью, и выстраивают с ней коммуникации по прежнему образцу, тогда как сама личность воспринимает себя как измененную, иную.

Вместе с тем доступность поддерживающих Других выступает важным ресурсом в преодолении или, наоборот, фасилитации последствий травматического стресса. В свое время К.Г. Юнг подчеркивал важность разделения любого опыта с другими людьми, полагая, что при отсутствии подобного разделения он обра-

зует эмоционально заряженные комплексы — источники психической патологии [9]. Роль Других в активизации работы горя и его успешном разрешении достаточно подробно представлена в литературе (Дж. Боулби, М. Кляйн, К. Паркес, Дж. Хэгман).

Организация активного диалога с человеком, пережившим травматическое событие, не только обеспечивает контекст заботы и безопасности, но и приводит к осмыслению и пониманию личностью случившегося через артикуляцию, проговаривание важных аспектов переживания. Именно близким людям позволено задавать неудобные вопросы, выражать сомнение, комментировать ситуацию, давать оценку действиям других участников травматического события, да и просто взаимодействовать тогда, когда человек находится в состоянии «психического онемения». Коммуникация с близкими людьми, как правило, ориентирована на актуализацию эмоций и чувств, разрядку аффективного состояния. Важным моментом здесь является «переживание созвучного отклика» [8], разделение аффекта с другими, их эмоциональная вовлеченность и откликаемость на травматическое событие, эмпатия, позволяющие присоединиться к человеку и дать почувствовать ему внешнюю опору в мире, который мгновенно стал опасным, враждебным и разрушительным. Вместе с тем значимые Другие должны соблюдать определенную меру сочувствия, поскольку избыточное выражение чувств иногда столь же опасно, как и их отсутствие. Чрезмерное сочувствие легко может трансформироваться в жалость, коннотативно связанную с обесцениванием человека, или актуализировать чувство вины у личности за доставленные другим эмоциональные потрясения [1].

Следовательно, близкие Другие занимают в пространстве полилога важное и существенное место, ослабляя или усиливая последствия травматического стресса, формируя или разрушая контекст заботы и безопасности, эмпатически вовлекаясь в коммуникацию или дистанцируясь от субъекта травматического переживания. Важным является то, что эта коммуникация происходит в формате «здесь и сейчас», вовлекая травмированную личность в актуальные ситуации и события, пытаясь удержать ее именно в этом временном модусе, но все же и она предполагает сокращение числа временных режимов, редукцию структуры временной перспективы в контексте актуального и будущего.

Еще одним важным видом коммуникации травмированной личности с Другими является взаимодействие с людьми, имеющими подобный опыт («Я — Другой как Я»). Травматическое событие меняет внутригрупповой статус личности, трансформируя его в позицию жертвы, человека, «стигматизированного несчастьем», соответственно, меняется и характер межличностных отношений в группе. Это приводит к формированию амбивалентных поведенческих стратегий травмированной личности: с одной стороны, обособление, отгораживание, дистанцирование, уход и избегание контактов с привычным кругом общения, а с другой — объединение и консолидация с незнакомыми людьми, обладающие сходным опытом и переживаниями.

Объединение и коммуникация с «такими же, как Я» помогает личности пережить травматическую ситуацию, разделить тяжесть эмоциональных потрясений

и смысловую невыносимость произошедшего с людьми, обладающими аналогичным опытом. При такой коммуникации Другие выступают в роли своеобразных «зеркал», в которых субъект травматического опыта видит глубину своих проблем, значимость собственных потерь, серьезность ценностно-смысловых разрывов и необходимость жизненной трансформации. Своеобразная позиция наблюдателя позволяет личности снизить интенсивность субъективного переживания, сместить аффективный фокус с собственной травмы на подобное переживание другого человека, посмотреть на свой травматичный опыт глазами «Другого» и тем самым (хотя бы на время) покинуть зону интенсивного страдания.

Значимым видом коммуникации травмированной личности выступает ее внутренний монолог с реальным или воображаемым (назначенным) виновником случившегося. На наш взгляд, эта коммуникативная практика является наиболее разрушительной для психики травмированной личности. Травматический стресс, активизируя атрибутивные процессы личности, способствует тому, что в ее субъективном мире создается и поддерживается образ врага, который выступает доминирующим императивом поведения, генерирует деструктивные тенденции и актуализирует архетип врага, запечатленный в глубинах коллективного бессознательного. Напряженный монолог с реальным, воображаемым или символическим врагом является триггером для возникновения сильных и интенсивных эмоциональных состояний (гнев, ярость, ненависть, обида), развертывания негативного поведенческого сценария, основным содержанием которого являются месть, враждебность, агрессивность, подозрительность, желание наказать, а также для конструирования негативных самоидентификаций. Прерванность, разрушенность временного контекста этой коммуникативной практики проявляется в том, что травмированная личность связывает свое будущее только с достижением сверхцели — наказать врага, добиться справедливости, восстановить утраченный статус-кво, тогда как совладание с травматическими переживаниями означает восстановление индивидуального временного контекста, внутри которого личность сможет определить смысловую интенциональность собственного бытия и сконструировать смысл травматического переживания.

Итак, анализ коммуникативного пространства человека, пережившего травматическую ситуацию, показывает наличие в этом пространстве множества разнородных фигур, интеракция с которыми либо способствует преодолению последствий травматического стресса и ассимиляции травматического опыта, либо фасилицирует эти последствия и интенсифицирует (углубляет) травматичность и деструктивность переживания. Не вызывает сомнения, что ключевой фигурой коммуникативного пространства выступает сама личность как автор и актер своего уникального жизненного проекта, способная самостоятельно и ответственно разрешать сложные драматические и травматические ситуации, непротиворечиво трансформировать совокупность представлений о себе и мире, неконфликтно модифицировать обобщенный образ Другого, наполняя его новым содержанием, восстановить временной контекст своей жизни и нормализовать внутренний мир с помощью процессов саморегуляции.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Дембо Т., Левитон Г., Райт Б. Приспособление к несчастью — проблема социально-психологической реабилитации // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 1. С. 142–174.
- [2] Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации. Дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 2013. 216 с.
- [3] Левин П. Пробуждение тигра — исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания. М.: АСТ, 2007. 316 с.
- [4] Магомед-Эминов М.Ш. Феномен посттравматического роста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 3 (71). С. 111–117.
- [5] Рягузова Е.В. Роль другого в преодолении последствий травматического стресса // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 3 (11). С. 18–26.
- [6] Рягузова Е.В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я — Другой». Саратов: Научная книга, 2011. 304 с.
- [7] Селье Г. Стресс без дистресса. М: Прогресс, 1982. 68 с.
- [8] Хэгман Дж. Роль Другого в горевании // Журнал практической психологии и психоанализа (электронный журнал). 2002. № 3.
- [9] Юнг К.Г. Персона — 2 // Психология самосознания. Самара: Бахарак-М, 2000. С. 543–564.

## TEMPORAL FRACTURE IN COMMUNICATIVE PRACTICES OF TRAUMATIZED PERSON

E.V. Ryaguzova

Department of Personality Psychology  
National Research Saratov State University  
Astrakhanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410012

This paper aims to provide analysis of the polylogue space of a traumatic stress injured person with various Others. Communication with them is introduced through personal representations of “I — Other” interaction such as inner monologues with themselves (“I — I as the Other”), communication with the immediate (reference) environment (“I — significant Others”), intercourse with people having identical experience (“I — Other as Me”), autocommunication with real or imaginary Other as a source and a cause of the befallen traumatic event (I — Other as the enemy). It is stated that communicative practices of a traumatized personality are characterized by temporary asynchrony and asymmetry, unbalance of temporal modes, breaks, transformation of life perspective. It is acknowledged that interactions with various Others may conduce overcoming the consequences of traumatic stress and assimilation of traumatic experience as well as facilitation of the consequences and intensification (extension) of traumatism and destructiveness of the experience.

The application-oriented aspect of the problem under study can be implemented by applied psychologists while working with a traumatic stress injured person, while developing personal and group psychotherapeutic programs aimed at the harmonization of intrapsychic space of traumatized person and restoring of the individual temporary context, within which a personality can define a rational intentionality of its own being and determine the meaning of traumatic experience.

**Key words:** personality, traumatic stress, space polylogue I — Other, communicative practices, asynchronous, temporal fracture

## REFERENCES

- [1] Dembo T, Leviton G., Rajt B. Prispособlenie k neschastju — problema socialno-psikhologicheskoy reabilitacii [Adaptation to unhappiness: the problem of social and psychological rehabilitation]. *Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal [Moscow psychotherapeutic Journal]*, 2003, no1, pp. 142–174.
- [2] Kvasova O.G. *Transformacija vremennoj perspektivy lichnosti v ekstremalnoj situacii*. Diss. ... kand. psihol. nauk [The transformation of the person' temporal perspective at emergency situation. Ph.D. thesis]. Moscow, MSU, 2013. 216 p.
- [3] Levin P. *Probuzhdenie tigra — iscelenie travmy. Prirodnaja sposobnost transformirovat ekstremalnye perezhivaniya* [Waking the Tiger — Healing injury. The natural ability to transform extreme experiences]. Moscow, AST Publ., 2007. 316 p.
- [4] Magomed-Eminov M.Sh. Fenomen posttravmaticheskogo rosta [The phenomenon of posttraumatic growth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija: Gumanitarnye nauki [Bulletin of Tambov University. Series: Humanities]*, 2009, no 3 (71), pp. 111–117.
- [5] Ryaguzova E.V. Rol drugogo v preodolenii posledstvij travmaticheskogo stressa [The role of the Other in overcoming the consequences of traumatic stress]. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.G.Chernyshevskogo Serija: Psihologija. Pedagogika [Scientific notes of the Pedagogical Institute of Chernyshevsky Saratov State University. Series: Psychology. Pedagogy]*, 2010, vol. 3, no 3 (11), pp. 18–26.
- [6] Ryaguzova E.V. *Socialnaya psikhologiya lichnostnyh reprezentacij vzaimodejstvija “Ya — Drugoj”* [Social psychology of personal representations of “I — Other” interactions]. Saratov, Scientific Book Publ., 2011. 304 p.
- [7] Selye G. *Stress bez distressa* [Stress without Distress]. Moscow, Progress Publ., 1982. 68 p.
- [8] Hagman J. Rol Drugogo v gorevanii [Role of Other in mourning]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza (elektronnyj zhurnal) [Journal of Applied Psychology and Psychoanalysis (e-zine)]*, 2002, no 3.
- [9] Jung K.G. Persona — 2 [Person 2]. *Psihologiya samosoznaniya* [Psychology of self-consciousness]. Samara, “Baharakh-M” Publ., pp. 543–564.

---

---

## УРОВНЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНОЙ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е.Е. Бочарова

Кафедра социальной психологии образования и развития  
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского  
*ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012*

В статье представлены данные теоретико-эмпирического исследования уровневых характеристик взаимосвязи личностной конкурентоспособности и субъективного благополучия. Исследование выполнено на выборке старшеклассников ( $N = 70$ ; женского и мужского пола; 16—17 лет), отличающихся уровнем личностной конкурентоспособности с применением психодиагностического инструментария: «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (Г.М. Мануйлов), «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности (Л.В. Вассерман)», «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова), «Стиль саморегуляции поведения и деятельности» (В.И. Моросанова). Показано, что способность к самообразованию, самосовершенствованию, самостоятельному планированию и моделированию своих перспектив, целодостижению на фоне удовлетворенности отношениями с ближайшим окружением выступает основанием способности к личностной конкуренции у представителей юношеского возраста. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психолого-педагогического сопровождения формирования и развития личностной конкурентоспособности учащихся.

**Ключевые слова:** личность, конкурентоспособность, субъективное благополучие, саморегуляция, старшеклассники

Актуализация исследовательского интереса к изучению конкурентоспособности личности обусловлена прежде всего динамично меняющейся социальной реальностью, связанной с нарастанием темпов социализации человека, его интеграцией в систему социальных отношений, усилением конкуренции в разных сферах социальных практик. Особую значимость в этих условиях приобретает способность человека к самореализации и самоактуализации в разных условиях состоятельности (к примеру, межличностной, учебной, профессиональной и т.д.). Именно поэтому фокус интереса исследователей в последнее время сосредоточен на изучении широкого спектра вопросов психологии конкурентоспособности, в частности тех внутренних факторов, обуславливающих конкурентоспособность личности, ее готовность к активному противостоянию жизненным обстоятельствам. В этой связи вполне очевидна значимость фиксации факторов, механизмов становления, развития и реализации конкурентоспособности личности.

В настоящее время сформировался значительный корпус исследований в области психологии конкурентоспособности личности в разных сферах жизнедеятельности. Среди исследований, выполненных зарубежными и отечественными

учеными, особый интерес вызывает опыт изучения феномена конкурентоспособности, представленный в работах А.В. Карпова, Л.М. Митиной, С.А. Подосинникова, В.А. Толочка, Е.Л. Холодцевой, В.И. Шаповалова и др. В частности, можно отметить такие направления исследований, как личностная конкурентоспособность и ее критерии (В.Л. Лаптев, О.Е. Лебедева, Д.И. Фрумин); конкурентоспособность профессионала (Л.М. Митина, В.А. Толочек, С.А. Подосинников); развитие конкурентоспособной личности в системе образования (В.И. Андреев, Г.А. Бордовский, С.А. Хазова); этнопсихологический ракурс групповой (межгрупповой) социальной конкуренции и мобильности (Е.П. Белинская, Т.Г. Стефаненко, В.В. Гриценко); инструментально-стилевая система саморегуляции субъекта как основание личностного конкурентного потенциала (С.И. Кудинов, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгин и др.); соотношение характеристик личности, субъекта и рискованности, обуславливающих способность личности к социальной конкуренции (Р.М. Шамионов, Е.Е. Бочарова, М.А. Кленова).

Большинство исследователей склонны рассматривать конкурентоспособность как многоуровневый и противоречивый процесс осознания личностью своих потребностей и возможностей в соотношении их с имеющимися требованиями и социальными установками общества. В этом отношении научный интерес представляют работы А.Л. Журавлева, А.В. Карпова, А.Б. Купрейченко, Л.М. Митиной, В.П. Позднякова, В.И. Шаповалова и др., свидетельствующие о возможности толкования конкурентоспособности и как социально обусловленной способности личности, и как способности к самодетерминации, связанной с осознанным стремлением субъекта занять субъективно (и объективно) значимую позицию в системе социальных отношений, и как генерализованное социально-психологическое свойство личности, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которого обеспечивается успешность самореализации субъекта, подтверждением которой является оценка со стороны общества в форме одобрения или признания. Так, в работах В.И. Шаповалова показано, что конкурентоспособность необходимо рассматривать как интегральное свойство личности, «связанное с особой субъектной организацией имеющей совокупность личностных качеств (личностного конкурентного потенциала) в разных ситуациях социального взаимодействия, направленной на получение неизменно положительного результата» [7. С. 768].

Между тем вариативность проявления способности личности к конкуренции «порождается множеством взаимосвязей в системе субъективных отношений личности, например, ценностных, смысловых, эмоционально-оценочных, идентификационных и т.д. Характер соотношения этих взаимосвязей и определяет детерминанты конкурентоспособности личности, придающие ей направленность, отличающейся, при этом, разнокачественным содержанием в разных временных и социальных пространствах жизнедеятельности человека» [1. С. 387–388]. В этой связи вполне обоснованно проявление особого внимания исследователей к изучению характеристик конкурентоспособности личности в соотношении с ее субъективным благополучием.

В современных психологических исследованиях субъективное благополучие рассматривается как сложное полифункциональное образование, являющее со-

бой интегральную форму эмоционально-оценочного отношения личности к себе, социальным системам, в которой интегрируются ее конкретные ценности, установки, намерения, стратегии инструментально-смыслового обеспечения и реализация того или иного отношения личности в конкретных условиях поведения и деятельности [1; 2]. Вполне правомерно предположить, что соотношение частных параметров конкурентоспособности и субъективного благополучия, их взаимосвязи определяют конфигурацию системы субъективных отношений, выступающей основанием «оформления» интегральной способности личности к конкуренции, необходимой для реализации себя как субъекта жизнедеятельности, субъекта субъективного благополучия.

Эмпирическое исследование, предпринятое нами, выполнено на выборке старшеклассников (г. Энгельс;  $N = 70$ ; женского и мужского пола; средний возраст 16,5 лет;  $SD = 6,69$ ), отличающейся уровнем личностной конкурентоспособности с применением психодиагностического инструментария: «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности» (Г.М. Мануйлов) [8]. Для фиксации параметров когнитивного компонента субъективного благополучия применена «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» (Л.В. Вассерман) [9] и эмоционального компонента субъективного благополучия — «Шкала субъективного благополучия» (М.В. Соколова) [4]; для диагностики степени развития личностной саморегуляции — «Стиль саморегуляции, поведения и деятельности» (В.И. Моросанова) [3].

В целях изучения уровневых характеристик личностной конкурентоспособности в соотнесении с субъективным благополучием личности нами выделены две группы испытуемых с разным уровнем выраженности интегрального показателя конкурентоспособности — низким и высоким. Основанием для выделения полярных групп послужили средние данные, полученные по шкале «общий уровень конкурентоспособности». Сравнительный анализ по  $t$ -критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий показателей конкурентоспособности в исследуемых выборках

Отметим, что выборка респондентов с высоким уровнем конкурентоспособности характеризуется стремлением к расширению социальных контактов ( $m = 2,67$ ), самообразованию ( $m = 2,61$ ), проявлением при этом ответственности ( $m = 2,56$ ), целеустремленности ( $m = 2,50$ ), устойчивости к стрессогенным факторам ( $m = 2,00$ ). Иная картина наблюдается в выборке с низким уровнем конкурентоспособности, отличающейся неустойчивостью к достижению цели ( $m = 0,22$ ), подверженностью стрессу ( $m = 0,17$ ), сдержанностью в расширении социальных контактов ( $m = 0,17$ ) и низким уровнем ответственности ( $m = 0,94$ ). Подтверждением тому являются данные сопоставительного анализа (по  $t$ -критерию Стьюдента), средних значений выраженности параметров конкурентоспособности в исследуемых выборках на достоверно значимом уровне ( $p \leq 0,05$ ).

Данные сравнительного анализа выраженности параметров социальной фрустрированности в зависимости от уровня конкурентоспособности свидетельствуют о том, что практически все параметры социальной фрустрированности имеют достоверно значимые различия в исследуемых выборках. Необходимо отметить



тот факт, что в выборке с высоким уровнем конкурентоспособности наибольшую выраженность отличают такие параметры, как «удовлетворенность социальными благами» ( $m = 4,50$ ), «удовлетворенность положением в обществе» ( $m = 2,56$ ) и «удовлетворенность образованием» ( $m = 2,33$ ); наименьшую выраженность имеют показатели «удовлетворенность образом жизни» ( $m = 0,56$ ) и «удовлетворенность отношениями с одноклассниками» ( $m = 0,56$ ) и «удовлетворенность отношениями с родственниками» ( $m = 0,72$ ).

В выборке с низким уровнем конкурентоспособности наибольшую выраженность отличают такие параметры как: «удовлетворенность образованием» ( $m = 4,33$ ), «удовлетворенность социальными благами» ( $m = 3,12$ ) и «удовлетворенность положением в обществе» ( $m = 2,94$ ); наименьшую выраженность имеют показатели «удовлетворенность отношениями с одноклассниками» ( $m = 1,39$ ), «удовлетворенность образом жизни» ( $m = 1,44$ ), «удовлетворенность отношениями с родственниками» ( $m = 1,78$ ) и «удовлетворенность возможностью выбора места работы» ( $m = 1,78$ ). В целом, данный факт позволяет говорить о том, что на когнитивном уровне лица, обладающие высоким и низким уровнем конкурентоспособности, демонстрируют большую удовлетворенность своим социальным статусом, достижениями в сфере образования. Выявлены сходства в обеих выборках — неудовлетворенность преимущественно со сферой отношений (друзья, родственники, одноклассники). Различия же связаны с диапазоном сфер неудовлетворенности, которые преимущественно наблюдаются в выборке с низким уровнем конкурентоспособности, — неудовлетворенность в сфере отношений, образом жизни, возможностью выбора места работы (возможно, дальнейшего обучения).

Межгрупповой сравнительный анализ позволил выявить существенные различия исследуемых параметров способности к конкуренции в зависимости от ее уровневых характеристик, в частности, таких показателей как «удовлетворенность образованием», имеющей большую выраженность в выборке с низким уровнем конкурентоспособности; «удовлетворенность социальными благами» — в выборке с высоким уровнем конкурентоспособности.

В целом, результаты сопоставительного анализа параметров субъективного благополучия на когнитивном уровне позволяют говорить о том, что предпосылками конкурентоспособности личности в юношеском возрасте выступают неудовлетворенность в сфере образования, сфере отношений, неудовлетворенность возможностью выбора места работы или места дальнейшего обучения.

Данные сравнительного анализа выраженности параметров эмоционального компонента субъективного благополучия в зависимости от уровня конкурентоспособности свидетельствуют о достоверно значимых различиях практически всех показателей субъективного благополучия на эмоциональном уровне за исключением показателя «напряженность и чувствительность» в пользу лиц с низким уровнем конкурентоспособности. Кроме того, индекс субъективного благополучия существенно выше в выборке с низким уровнем конкурентоспособности ( $t_{\text{кр Стьюдента}} = 3,43$  при  $p < 0,01$ ) (по данным автора методики, высокий показатель индекса эмоционального субъективного благополучия соответствует низкому уровню эмоционального субъективного благополучия).

В целом, необходимо отметить, что представители исследуемых выборок отличаются степенью выраженности переживания эмоционального комфорта, позитивной самооценки; проявления удовлетворенности собой, своими достижениями в разных сферах жизнедеятельности; доверия к окружающим, уверенности, оптимизма и склонности к тревоге.

Сравнительный анализ данных выраженности компонентов личностной саморегуляции в исследуемых выборках позволил выявить существенные различия в ее структурной организации (табл. 1).

Таблица 1

**Структурная организация личностной саморегуляции в зависимости от уровня конкурентоспособности старшеклассников**

Компоненты саморегуляции	Уровень конкурентоспособности		t-критерий Стьюдента
	высокий	низкий	
Планирование	7,02	5,65	2,68**
Моделирование	6,86	6,75	0,92
Программирование	6,16	7,97	2,2*
Оценивание результатов	7,61	5,01	2,64**
Гибкость	6,72	6	0,92
Самостоятельность	6,87	5	2,2*
Общий уровень саморегуляции	28,96	34,72	2,82*

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

В выборке «конкурентоспособных» полученные данные можно интерпретировать как свидетельство рациональной согласованности последовательного планирования с предвосхищением ожидаемых результатов и проявлением способности оперативно ориентироваться в меняющейся ситуации в отличие от лиц с низким уровнем конкурентоспособности. Кроме того, наблюдается низкий уровень функционального развития процессов планирования и оценивания результатов, которые характеризуются неустойчивостью в выдвигании целей активности и субъективных критериев оценки успешности достижения результатов в выборке с низкой способностью к конкуренции.

Обратимся к результатам корреляционного анализа (по Пирсону) между показателями когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия и саморегуляции личности с разным уровнем конкурентоспособности (табл. 2, 3).

В группе с высоким уровнем конкурентоспособности выявлены достоверные положительные корреляции показателей системы саморегуляции с показателями когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия (табл. 2): «удовлетворенность отношениями с родственниками» ( $r = 0,537, p \leq 0,05$ ). Также выявлены достоверно положительные корреляции саморегуляции личности с параметрами конкурентоспособности: целеустремленность ( $r = 0,538, p \leq 0,05$ ), рационалистичность ( $r = 0,468, p \leq 0,05$ ), тип деятельности ( $r = 0,531, p \leq 0,05$ ), ответственность ( $r = 0,500, p \leq 0,05$ ), самообразование ( $r = 0,517, p \leq 0,05$  и  $r = 0,662, p \leq 0,05$  соответственно).

Таблица 2

**Взаимосвязи показателей субъективного благополучия и саморегуляции личности с высоким уровнем конкурентоспособности**

Коррелируемые параметры	Коэффициент корреляции; $r, p$
<i>Взаимосвязи субъективного благополучия на когнитивном уровне и саморегуляции</i>	
Самостоятельность — удовлетворенность отношениями с родственниками	<b>0,537; <math>p \leq 0,05</math></b>
Моделирование — целеустремленность	<b>0,538; <math>p \leq 0,05</math></b>
Моделирование — рационалистичность	<b>0,468; <math>p \leq 0,05</math></b>
Моделирование — тип деятельности	<b>0,532; <math>p \leq 0,05</math></b>
Программирование — ответственность	<b>0,501; <math>p \leq 0,05</math></b>
Программирование — самообразование	<b>0,517; <math>p \leq 0,05</math></b>
Гибкость — самостоятельность	<b>0,392; <math>p \leq 0,05</math></b>
Гибкость — самообразование	<b>0,662; <math>p \leq 0,05</math></b>
<i>Взаимосвязи субъективного благополучия на эмоциональном уровне и саморегуляции</i>	
Программирование — самооценка здоровья	0,023; $p > 0,05$
Оценка результатов — напряженность и чувствительность	0,098; $p > 0,05$
Планирование — изменение настроения	0,174; $p > 0,05$

Примечание: выделены достоверно значимые коэффициенты;  $r = 0,361$  при  $p < 0,05$ ;  $N = 30$ .

Компонент личностной саморегуляции «самостоятельность» взаимосвязан с «удовлетворенность отношениями с родственниками» ( $r = 0,537, p \leq 0,05$ ). Также компонент личностной саморегуляции «моделирование» обнаружил достоверные связи с параметрами конкурентоспособности: «целеустремленностью» ( $r = 0,538, p \leq 0,05$ ), «рационалистичностью» ( $r = 0,468, p \leq 0,05$ ), «типом деятельности» ( $r = 0,532, p \leq 0,05$ ). Компонент саморегуляции «программирование» достоверно связан с параметрами конкурентоспособности: «ответственностью» ( $r = 0,501, p \leq 0,05$ ), «самообразованием» ( $r = 0,517, p \leq 0,05$ ). Компонент личностной саморегуляции «гибкость» достоверно связан с параметром конкурентоспособности «самообразованием» ( $r = 0,662, p \leq 0,05$ ). В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что способность к конкуренции во многом обусловлена структурной организацией системы личностной саморегуляции.

В группе с низким уровнем конкурентоспособности обнаружены достоверные корреляционные связи личностной саморегуляции с параметрами субъективного благополучия на когнитивном и эмоциональном уровне (табл. 3).

Таблица 3

**Взаимосвязи показателей субъективного благополучия и саморегуляции личности с низким уровнем конкурентоспособности**

Коррелируемые параметры	Коэффициент корреляции; $r, p$
<i>Взаимосвязи субъективного благополучия на когнитивном уровне и саморегуляции</i>	
Планирование — удовлетворенность социальными благами	<b>0,498; <math>p \leq 0,05</math></b>
Планирование — удовлетворенность досугом	<b>0,486; <math>p \leq 0,05</math></b>
Планирование — общий уровень социальной фрустрированности	<b>-0,499; <math>p \leq 0,05</math></b>

Коррелируемые параметры	Коэффициент корреляции; $r$ , $p$
Программирование — удовлетворенность образованием	<b>0,479; <math>p \leq 0,05</math></b>
Программирование — стрессоустойчивость	<b>0,509; <math>p \leq 0,05</math></b>
Самостоятельность — стрессоустойчивость	<b>0,542; <math>p \leq 0,05</math></b>
Гибкость — удовлетворенность взаимоотношениями с одноклассниками	0,098; $p > 0,05$
Гибкость — самостоятельность	0,094; $p > 0,05$
<i>Взаимосвязи субъективного благополучия на эмоциональном уровне и саморегуляции</i>	
Программирование — напряженность и чувствительность	0,165; $p > 0,05$
Оценка результатов — общий уровень субъективного благополучия	0,062; $p > 0,05$
Планирование — изменение настроения	0,310; $p > 0,05$

*Примечание:* выделены достоверно значимые коэффициенты;  $r = 0,361$  при  $p < 0,05$ ;  $N = 30$ .

Обращаясь к данным, представленным в табл. 3, можно констатировать наличие достоверных взаимосвязей между компонентами личностной саморегуляции «планирование» и субъективного благополучия на когнитивном уровне: «удовлетворенность социальными благами» ( $r = 0,498$ ,  $p \leq 0,05$ ), «удовлетворенность досугом» ( $r = 0,486$ ,  $p \leq 0,05$ ), «общий уровень социальной фрустрированности» ( $r = 0,499$ ,  $p \leq 0,05$ ). Компонент саморегуляции «программирование» достоверно связан с показателями «удовлетворенность образованием» ( $r = 0,479$ ,  $p \leq 0,05$ ) и «стрессоустойчивость» ( $r = 0,509$ ,  $p \leq 0,05$ ). «Самостоятельность» достоверно связана с параметром конкурентоспособности «стрессоустойчивость» ( $r = 0,542$ ,  $p \leq 0,05$ ).

Отметим также, что в выборке с *высоким уровнем конкурентоспособности* выявлено восемь достоверно значимых взаимосвязей между субъективным благополучием на когнитивном уровне и системой саморегуляции, в то время как в выборке с *низким уровнем конкурентоспособности* — пять взаимосвязей. В обеих выборках отмечается отсутствие достоверно значимых взаимосвязей между субъективным благополучием на эмоциональном уровне и саморегуляцией. Полученные данные можно интерпретировать как свидетельство того, что способность к конкуренции обусловлена в большей степени удовлетворенностью на когнитивной уровне.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что способность к самообразованию, самосовершенствованию, самостоятельному планированию и моделированию своих перспектив, целедостижению на фоне удовлетворенности отношениями с ближайшим окружением выступает основанием способности к личностной конкуренции у представителей юношеского возраста. Низкий уровень способности к конкуренции связан с проявлением тревоги, низкой стрессоустойчивости личности, лабильности настроения на фоне удовлетворенности образованием, своим положением в обществе сверстников, отношениями с друзьями, проведением досуга, образом жизни в целом, недостаточным уровнем развития способности к планированию и оцениванию результатов, которая характеризуется неустойчивостью в выдвигании целей активности и субъективных критериев оценки успешности достижения результатов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бочарова Е.Е.* Универсальные и культурно-специфические особенности взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. Вып. 4. С. 387–392.
- [2] *Бочарова Е.Е.* Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
- [3] *Кудинов С.И.* Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41(83). С. 114–121.
- [4] *Кудинова И.Б., Кудинов С.И., Вотчин И.С.* Социальный интеллект. Психологические аспекты становления: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. 224 с.
- [5] *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука. 1998. 184 с.
- [6] *Соколова М.В.* Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996. 24 с.
- [7] *Шаповалов В.И.* Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6 (часть 3). С. 766–770.
- [8] Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Ярославль, 1996. С. 124–128.
- [9] Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Ярославль, 1996. С. 132–136.

## LEVELING CHARACTERISTICS INTERCONNECTION BETWEEN PERSONALITY COMPETITIVENESS AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

**E.E. Bocharova**

Department of Social Psychology of Education and Development  
National Research Saratov State University  
*Astrakhanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410012*

The paper presents the theoretical and empirical study of the relationship of personality characteristics of level of competitiveness and subjective well-being. The study was performed on a sample of high school students ( $N = 70$ , female and male; 16-17 years old), differing in the level of personal competitiveness, with psycho-diagnostic tools, “Express-diagnostics of personal competitiveness” (G.M. Manuilov), “Express-diagnostics of the level of social frustration (L. Wasserman)”, “The scale of subjective well-being” (M.V. Sokolova), “My self-regulation of behavior and activity” (V.I. Morosanova). It is shown that the ability for self-education, self-improvement, self-planning and modeling their prospects, achieving the goal on the background of their satisfaction with relations with the immediate environment acts as a basic capacity for personality competition in adolescents. The applied aspect of the research problem can be implemented in the development of programs of psychopedagogical support of the formation and development of personal competitiveness of students.

**Key words:** personality, competitiveness, subjective well-being, self-regulation, high school students

## REFERENCES

- [1] Bocharova E.E. Universalnye i kulturno-spetsificheskie osobennosti vzaimosvyazi sotsialnoi aktivnosti i subektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Universal and Culture-Specific Peculiarities of Relationship subjective well-being and social activity of person]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. [Izv. of Saratov. Univer. (N.S). Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology]*, 2013, vol. 2, no. 4, pp. 387–392.
- [2] Bocharova E. E. Granitsy sotsialnoy aktivnosti i subektivnoe blagopoluchie molodezhi [Frontiers of Social Activity and Subjective Well-Being of Youth]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta. Seriya "Psikhologicheskie nauki" [Bulletin of Moscow State Regional University, Series: Psychological science]*, 2012, no.3, pp. 5–11.
- [3] Kudinov S. I. Polisistemnaja koncepcija samorealizacii lichnosti [Polysystem concept of personality self-realization]. *Dizajn i Tehnologii [Design and Technologies]*, 2014, no. 41(83), pp. 114–121.
- [4] Kudinova I.B., Kudinov S.I., Votchin I.S. *Socialnyj intellekt: Psikhologicheskie aspekty stanovlenija [Social intelligence: Psychological aspects of formation]*. Novosibirsk: NSEU Publ., 2007. 224 p.
- [5] Morosanova V.I. *Individualnyi stil samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvolnoy aktivnosti cheloveka [Individual Style of Self-Regulation: the Phenomenon, Structure and Function in Any Human Activity]*. Moscow, Science, 1998. 184 p.
- [6] Sokolova M.V. *Shkala subektivnogo blagopoluchiya [The scale of subjective well-being]*. Yaroslavl, 1996. 24 p.
- [7] Shapovalov V.I. Teoretiko-metodologicheskie voprosy lichnostnoi determinatsii konkurentosposobnosti rukovoditelya [Theoretical and methodological questions of personal competitiveness determination of a leader]. *Fundamentalnye issledovaniya [Basic Research]*, 2012, no. 6 (part 3), pp. 766–770.
- [8] Ekspres-diagnostika lichnostnoy konkurentosposobnosti [Express diagnostics of personal competitiveness]. In Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality and small groups development]*. Yaroslavl, 1996, pp. 124–128.
- [9] Ekspres-diagnostika urovnya sotsialnoy frustrirovannosti [Express diagnostics of level of social frustration]. In Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp [Socio-psychological diagnosis of personality and small groups development]*. Yaroslavl, 1996, pp. 132–136.

---

---

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬНОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

**А.Р. Акимова**

Кафедра психологии  
Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова  
*пр. Ленина, 38, Магнитогорск, Россия, 455000*

**М.И. Волк**

Кафедра социальной и дифференциальной психологии  
Российский университет дружбы народов  
*ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198*

Статья посвящена изучению особенностей проявления у менеджеров изобретательности как личностного свойства, проявляющегося в творческой активности при реализации деятельности. В деятельности менеджеров особое значение приобретает умение определять оптимальные внешние условия для принятия решений и эффективно использовать время. При этом проблема развития личностных черт и мотивов деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют успешному выполнению менеджерских задач, остается недостаточно исследованной. Анализ существующей литературы показал, что до настоящего времени имеются неоднозначные выводы по поводу выделения и взаимодействия личностных и средовых компонентов творческой активности, наиболее значимых в условиях конкретной профессиональной деятельности, а также положительного или отрицательного взаимодействия дефицита времени на оригинальность и продуктивность решения управленческих задач. В эмпирическом исследовании получена специфика взаимосвязей мотивационных, продуктивных, эмоциональных и динамических сторон свойства личности изобретательности с отдельными стратегиями достижения целей и признаками дефицита времени. Представлена содержательная характеристика и практические рекомендации по оптимизации личностных параметров творческой активности у менеджеров с учетом стратегий достижения целей и результатов деятельности в условиях дефицита времени.

**Ключевые слова:** изобретательность как системное свойство личности, творческая активность менеджеров, стратегии достижения целей, планирование и управление временем

К современным экономическим, политическим и социальным условиям России можно применить такие характеристики, как динамичность, сложность, неоднозначность, противоречивость. Развитие инновационных технологий и доступность информационного пространства задают высокий уровень конкуренции и ускоряют темп изменений, затрагивающих разнообразные стороны жизнедеятельности [1; 2; 4—7; 9]. С одной стороны, данные особенности расширяют возможности для успешной профессиональной и духовной самореализации, с другой — предъявляют высокие требования к менеджерам, которые должны, в ограниченные сроки принимать самостоятельные решения, разрабатывать и реализовывать нестандартные идеи, преодолевать стереотипы мышления и поведения, изменять тактики, стратегии и алгоритмы решения профессиональных задач [10].

Природа творческой активности трактуется и изучается с различных сторон: как когнитивное свойство, мотивационное образование, личностная черта. Выделение конкретных факторов зависит от того, какой аспект проблемы исследования выходит на первый план: среда, в которой осуществляется творчество, творческий продукт, творческий процесс, творческая личность. При этом в каждой профессии свойственно особое сочетание этих факторов [6].

Специфика деятельности менеджера предполагает нестандартные действия в ситуациях неопределенности, умение находить оригинальные решения организационных и управленческих проблем, проявлять в полной мере качества творчески активной личности: быстроту, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, самообладание, уверенность в себе.

Согласно А.И. Крупнову изобретательность определяется как система устойчивых содержательно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих состояние готовности и стремление субъекта находить нестандартные решения проблем и задач в любой сфере жизнедеятельности [3]. Изобретательность проявляется как личностная черта в повседневной жизни: в рекламе, технических новшествах, бытовых ситуациях, бизнесе. Между тем остаются недостаточно исследованными особенности проявления изобретательности во взаимосвязи с эффективными стратегиями целеполагания и управления временем в деятельности менеджеров [8].

На базе Магнитогорского государственного технического университета была сформирована выборка, в которую вошли 70 студентов вечернего и заочного отделения в возрасте от 27 до 45 лет (34 мужчины и 36 женщин), работающих менеджерами среднего и высшего звена в различных сферах торговли и рекламы г. Магнитогорска.

Диагностика соответствующих показателей осуществлялась с помощью методик: «Изобретательность» (А.И. Крупнов), «Креативный потенциал менеджеров» (С.И. Макшанов); «Смысловые базовые установки» (адаптация А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой), «Стратегии достижения цели» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); «Дефицит времени в реализации деятельности» (Н.Е. Водопьянова).

В результате качественного анализа были определены особенности, обусловленные доминированием и преобладанием у менеджеров отдельных признаков изобретательности как свойства личности, показателей общего креативного потенциала, стратегий достижения целей и проявлений дефицита времени в реализации деятельности.

Изобретательность менеджеров характеризуется максимальной выраженностью мотивационных признаков с преобладанием значений эгоцентричности (35,4), доминированием продуктивного признака предметности (37,1) и стеничности (36,2), а также преобладанием значений агармонических признаков когнитивного, динамического и регуляторного компонентов: осведомленности (34,1), аэнергичности (27,9) и экстернальности (30,9). По показателям креативного потенциала менеджеров определена средняя выраженность признаков творческого стиля решения проблем (49,4) и средового фактора развития творческого потенциала (46,6).



Следовательно, изобретательность менеджеров побуждается прежде всего стремлением самосовершенствоваться, развивать свои способности, намерением получить от жизни определенные преимущества, возможностью иметь материальное подкрепление. Результативность творческих действий наиболее высоко оценивается менеджерами в развитии творческого отношения к порученному делу, способствует быстрому решению творческих задач, лучшему предвидению конечного результата деятельности. Они чаще испытывают положительные эмоции при удачном выполнении и благоприятном завершении творческих заданий. Между тем в группе доминирует пассивная установка в плане невозможности саморазвития изобретательности как «врожденной», не поддающейся изменению способности, и преобладает неустойчивость проявления данного свойства. Менеджеры предпочитают стандартные пути решения проблем, проявляют изобретательность при наличии признания, соответствующих благоприятных условий, везения или удачи.

При содержательном анализе навыков целеполагания и достижения результатов деятельности в исследуемой группе в большей степени распределены активно-ригидная (38%) и пластично-активная (36%) стратегии достижения целей, для которых характерно повышенное стремление к первенству и активное лоббирование своих интересов, сочетающие в себе должную «пробивную» силу с коммуникативной «дипломатичностью». В меньшей степени представлена пассивная стратегия достижения цели (26%), определяющая признаки осторожности и отказа от первенства. По всей выборке также представлен широкий диапазон базовых смысловых установок с выраженным доминированием средних значений по показателям ответственности за других (6,4) и ответственности за себя (6,1).

Таким образом, менеджеры способны ставить перед собой высокие цели и идти на риск, они выражают адекватную реакцию на критику и одобрение, несут личную ответственность за происходящее и интерпретируют значимые события своей жизни как результат собственной деятельности. Однако наряду с высоким уровнем стремления искать новые способы мышления и решения задач менеджеры в большей степени демонстрируют стандартный подход к решению проблем, поскольку в большинстве случаев полагают, что рабочая среда не поощряет их творческих размышлений и ограничивает реализацию новых идей.

По показателям управления временем у менеджеров обнаружены: наибольший дефицит времени при выполнении контроля промежуточных результатов деятельности (9,0); относительная напряженность от нехватки времени для повышения продуктивности работы коллег или подчиненных (8,8); при постановке (8,7) и планировании (8,6) шагов достижения долгосрочных целей; при аналитической работе, своевременном нахождении нужной информации и обсуждении важных вопросов с коллегами (8,6).

В результате корреляционного анализа выявлено, что мотивационные, продуктивные, эмоциональные и динамические признаки изобретательности у менеджеров вобрали наибольшее количество взаимосвязей с отдельными стратегиями достижения целей и признаками дефицита времени в реализации деятельности.

Повышение выраженности личностно значимых целей изобретательности сопровождается у менеджеров повышением признака зависимости от работы

( $r = 0,32$ ;  $p \leq 0,01$ ), снижением показателей пассивной стратегии достижения целей ( $r = -0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ). Повышение в изобретательности эгоцентрических мотивов сопровождается снижением дефицита времени по контролю результатов деятельности ( $r = -0,31$ ;  $p \leq 0,01$ ). Переменная предметность продуктивного компонента изобретательности отрицательно коррелирует с показателем требовательности к себе ( $r = -0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ); признак субъектности напрямую тесно связан с показателем ответственности за других ( $r = 0,35$ ;  $p \leq 0,01$ ). Признак стеничности эмоционального компонента изобретательности положительно связан с выраженностью дефицита времени для аналитики и коммуникаций ( $r = 0,39$ ;  $p \leq 0,001$ ), отрицательно — с показателями зависимости менеджеров от достижений ( $r = -0,24$ ;  $p \leq 0,05$ ), ответственности за окружающих коллег и подчиненных ( $r = -0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ). Признак азгичности динамического компонента напрямую тесно связан с показателем дефицита времени по планированию шагов достижения целей ( $r = 0,34$ ;  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, на основе полученных данных возможно прогнозировать и развивать изобретательность менеджеров с соблюдением условий эффективного целеполагания и управления временем как наиболее важных факторов их успешной деятельности.

Следует уделить внимание оптимальному проявлению и развитию у менеджеров содержательных сторон изобретательности, поскольку установки и мотивы в общественной и личностной сфере могут способствовать повышению активных стратегий достижения целей и стимулировать самоконтроль в достижении результатов деятельности. Повышение продуктивности в предметном решении изобретательских задач может способствовать формированию умеренной требовательности менеджера к себе, способности ставить разумные цели и видеть в ошибках возможность научиться чему-то новому. Стимулирование системы приемов и способов, повышающих частоту и вариативность проявления изобретательности, может оптимизировать самоконтроль менеджеров в последовательной реализации конкретных шагов достижения целей. Следует также обратить внимание, что в профессиональной деятельности менеджера не стоит чрезмерно поощрять эмоциональную сторону изобретательности в полюсе стеничности, поскольку положительный эмоциональный компонент в одном контексте может являться мотивационным фактором, позволяющим выразить эмоциональные особенности субъекта в творчестве, а в другом, как и в данном контексте, может способствовать введению субъекта в состояние радости от процесса творчества, снижая при этом продуктивность и результативность деятельности у менеджеров.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Волк М.И. Особенности проявления общительности и жизнестойкости у студентов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2012. № 3. С. 98–101.
- [2] Иващенко А.В., Мелешко А.В. Теоретические и эмпирические аспекты изучения индивидуально-личностных особенностей самореализации бизнесменов в экономической деятельности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1 (3). С. 20–35.
- [3] Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств

- личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография. М.: РУДН, 2014.
- [4] *Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Методологические вопросы самореализации личности // Самореализация личности в межкультурном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. М.: РУДН, 2012. С. 52–56.
- [5] *Новикова И.А., Замалдинова Г.Н.* Уверенность как фактор профессиональной эффективности сотрудников коммерческих организаций // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 131–132.
- [6] *Цхай И.К.* Личностные и когнитивные аспекты креативности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2000. 22 с.
- [7] *Шурухина Г.А.* Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2013. № 4. С. 23–28.
- [8] *Akimova A.R., Ahramenkov E.A.* Peculiarities of creative activity of students — future entrepreneurs // Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 1st International Academic Conference, Publishing House “Science and Innovation Center”, International Journal of Advanced Studies. 2012. P. 281–286.
- [9] *Mikhailova O.B.* The value-motivational structure of the innovativeness of young students // Psychology in Russia: state of the art. 2015. V. 8. No 1. P. 112–124.
- [10] *Volk M.I., Savelieva D.I.* Exploring the “flow experience” in studying process // Педагогика и психология — 2015. Сборник материалов международной научной конференции, 1 сессия. Россия. 2015. С. 120–130.

## **PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF CREATIVITY MANIFESTATION IN ACTIVITIES OF MANAGERS**

**A.R. Akimova**

Department of Psychology  
Nosov Magnitogorsk State Technical University  
*Lenin av., 38, Magnitogorsk, Russia, 455000*

**M.I. Volk**

Department of Social and Differential Psychology  
Peoples' Friendship University of Russia  
*Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198*

The modern economic, political and cultural situation in Russia calls for a new generation of managers, creative in their activities. In this regard we need to develop in them the personal qualities and characteristics which will enable them to achieve personal and professional success in various spheres of life. The article is devoted to studying features of ingenuity manifestation in managers as a systemic property of the personality. The features of creative activity, strategies for achieving goals, planning and time management in managers were analyzed in the article. The correlations of motivational, productive, dynamic and emotional sides of the personality traits of ingenuity, individual strategies of achieving goals and signs of time pressure in solving professional tasks for managers were considered. The practical recommendations developed in the study can significantly optimize the psychological support for managers, concerning the conditions of effective strategies for achieving goals, planning and time management, as the most important factors for their successful professional activity.

**Key words:** ingenuity as a system personality property, creative activity of managers, strategies for achieving goals, planning and time management

## REFERENCES

- [1] Volk M.I. Osobennosti projavleniya obshhitelnosti i zhiznestojkosti u studentov [Specific Features of Manifestation of Sociability and Hardiness in Students]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologija i pedagogika [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics]*, 2012, no. 3, pp. 98–101.
- [2] Ivashchenko A.V., Meleshko A.V. Teoreticheskie i empiricheskie aspekty izucheniya individualno-lichnostnykh osobennostey samorealizatsii biznesmenov v ekonomicheskoy deyatel'nosti [Theoretical and empirical studying of individually personal peculiarities of self-realization of businessmen in economic activities]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologija i pedagogika [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics]*, 2006, no. 1 (3), pp. 20–35.
- [3] Krupnov A.I., Novikova I.A. Istoriya i kontseptualnye osnovy sistemno-funktsionalnogo podkhoda k issledovaniyu svoystv lichnosti [History and conceptual framework of the Systemic-Functional approach to the study of personality traits]. *Sistemnye issledovaniya svoystv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoy shkoly A.I. Krupnova v RUDN. Kollektivnaya monografiya [Systematic study of the properties of the person: on the 30th anniversary of the A.I. Krupnov scientific school in PFUR. Multi-authors monograph]*. Moscow, PFUR publ., 2014, pp. 9–29.
- [4] Kudinov S.I., Kudinov S.S. Metodologicheskie voprosy samorealizatsii lichnosti [Methodological issues of personality self-realization]. *Samorealizatsiya lichnosti v mezhkul'turnom prostranstve: Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Personality self-realization in the intercultural space: Proceedings of the International scientific and practical conference]*. Moscow: PFUR Publ., 2012. P. 52–56.
- [5] Novikova I.A., Zamaldinova G.N. Uverenost kak faktor professionalnoy effektivnosti sotrudnikov kommercheskikh organizatsiy [Self-confidence as professional efficiency factor in employees of commercial organizations]. *Akmeologija [Akmeology]*, 2015, no 3 (55), pp. 131–132.
- [6] Tskhay I.K. *Lichnostnye i kognitivnye aspekty kreativnosti: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Personal and cognitive aspects of creativity: Abstract of Ph.D. thesis]*. Moscow, 2000. 22 p.
- [7] Shurukhina G.A. Osnovnye napravleniya issledovaniya initsiativnosti v sovremennoy psikhologii [Main Trends in Research into Initiative in Psychology]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologija i pedagogika [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics]*, 2013, no. 4, pp. 23–28.
- [8] Akimova A.R., Ahramenkov E.A. Peculiarities of creative activity of students — future entrepreneurs. *Applied and Fundamental Studies: Proceedings of the 1st International Academic Conference*. Publishing House “Science and Innovation Center”, International Journal of Advanced Studies, 2012, pp. 281–286.
- [9] *Mikhailova O.V.* The value-motivational structure of the innovativeness of young students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015, vol. 8, no. 1, pp. 112–124.
- [10] Volk M.I., Savelieva D.I. Exploring the “flow experience” in studying process. *Pedagogika i psikhologiya — 2015: Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, 1 sessiya [Pedagogy and psychology — 2015. Proceedings of the international scientific conference, 1st session. Russia]*, 2015, pp. 120–130.

# СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ДЕТЕЙ В ОБЫДЕННОМ ПОНИМАНИИ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ\*

И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков, С.В. Будыкин

Кафедра клинической и судебной психологии  
Московский городской психолого-педагогический университет  
*ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051*

В работе уделяется внимание проблеме информационной безопасности детей, говорится о специфике риска, связанного с использованием Интернета, аргументируется необходимость исследования так называемых наивных теорий, которые вырабатываются родителями и учителями относительно информационной безопасности детей. В рамках теории социальных представлений, предложенной С. Московиси, анализируются особенности обыденных представлений об информационной безопасности детей в группах родителей и учителей (136 человек в возрасте от 21 до 62 лет). В работе проверяются следующие предположения: 1) обыденные представления об информационной безопасности детей в группах родителей и учителей выстраиваются вокруг двух основных тем: угроза информационной безопасности детей и противостояние этой угрозе; 2) группы родителей и учителей сходным образом понимают угрозу, но различаются в понимании того, как противостоять этой угрозе, а именно: в группе родителей противостояние угрозе представлено в первую очередь через контроль и ограничение доступа детей к угрожающей информации; в группе учителей противостояние угрозе представлено через запреты на использование новых медиа и принципы воспитания детей. Проведенное исследование позволяет говорить о частичной эмпирической поддержке данных предположений.

**Ключевые слова:** информационная безопасность детей, риск, Интернет, родители, учителя, теория социальных представлений

В результате возникновения и широкого распространения Интернета и информационно-коммуникационных технологий профессиональная и повседневная жизнь людей претерпели серьезные трансформации. Очевидно, что Интернет — это богатый источник информации, а также самых разнообразных возможностей для коммуникации.

Не будет преувеличением, если мы скажем, что новые медиа в современной жизни играют зачастую даже более важную роль, чем такие традиционные формы

---

\* Работа выполнена благодаря финансовой поддержке РГНФ (15-06-10649).

массмедиа, как телевидение, определяя при этом ценности, поведение, стратегии для построения социальных отношений и пр. [1; 22]. И это касается не только взрослых людей, но детей и подростков, которые являются достаточно активными потребителями новых технологий во всем мире. В литературе даже появилось понятие «цифровое поколение», таким образом, делается указание на новое поколение, социализация которого происходит в эпоху существования новых медиа [16; 19]. Использование Интернета «индивидуализировалось, приватизировалось и стало мобильным» [18. Р. 2] — такой вывод делается в глобальном исследовании, выполненном в рамках европейского проекта EU kids online, в котором приняли участие дети и подростки в возрасте от 9 до 16 лет из 25 европейских стран, а также их родители ( $N = 25\ 142$  человека). Данные, полученные в рамках этого проекта, позволяют утверждать, что дети и подростки в возрасте от 9 до 16 лет ежедневно проводят в среднем 88 минут онлайн, причем в возрасте 15—16 лет продолжительность использования сети Интернет достигает 118 минут, что в два раза больше, чем в возрасте 9—10 лет (58 минут). 87% опрошенных имеют онлайн-доступ дома, 63% — в школе [18].

По европейским данным, начало использования Интернета приходится в среднем на семилетний возраст (Дания и Швеция), в других северных странах — в среднем дебют использования Интернета приходится на восьмилетний возраст, в остальных странах (из 25 европейских стран) — на девятилетний возраст [13; 18]. Результаты французских исследований свидетельствуют о том, что семилетние дети уже используют сеть Интернет без родителей, а в возрасте 12 лет подростки имеют более или менее регулярные контакты в различных социальных сетях [15]. 26,1% пользователей социальной сети Facebook в Чехии составляют дети и подростки в возрасте до 19 лет; а 12% пользователей сети Google+ составляют дети и подростки в возрасте до 18 лет [14].

Исследователи указывают на то, что для детей и подростков «нормализуется» процесс постоянного пребывания в контакте с другими, пребывание в Интернете, «проблемное использование Интернета» характеризуется когнитивной озабоченностью, когда индивид уже не способен контролировать использование Интернета, выход в Интернет позволяет ему избавиться от эмоционального дистресса [17].

Глобальные изменения, происходящие в современном мире, связанные с техническим и экономическим развитием, оборачиваются порождением нового типа риска [2]. Риск, присущий современному обществу, достаточно точно был охарактеризован У. Бекон: 1) риск выходит за *временные ограничения*, так как может воздействовать на будущие поколения; 2) риск преодолевает *пространственные границы*, т.е. выходит за различного рода национальные границы; 3) для этого риска не существует *социальных границ*, он затрагивает судьбы большого числа различных людей [9]. Очевидно, что в современном мире люди вынуждены адаптироваться к тому, что ситуации с «0% риска» не существуют и нужны умения по диагностике уровня риска и выработке соответствующих действий.

Указанные выше характеристики приложимы к тому риску, с которым сталкиваются пользователи Интернета.

Обращаясь к анализу значительного числа европейских исследований, направленных на анализ риска, которому подвергаются дети, используя Интернет, исследователи выделили четыре общие категории риска [16]:

1) риск, связанный с содержанием материалов, представленных в Интернете, — касается ситуаций, когда дети получают доступ к нелегальной информации; информации, несущей вред их здоровью и развитию (насилие, порнография, ненависть, самоубийства, наркотики); дезинформации;

2) риск, связанный с контактами, — касается онлайн-знакомств с людьми, которых дети и подростки потом могут встретить в реальной жизни, и кибербуллинга;

3) коммерческий риск, связанный с нелегальным скачиванием, играми, рекламой;

4) риск, связанный с использованием персональных данных, определяется тем, что дети и подростки предоставляют личную информацию, хакерство.

По данным американского исследования, реализованного в 2007 г., 75% детей готовы предоставить личную информацию о них самих или о своей семье в обмен на доступ к услугам или продукции, предложенным в Интернете [14].

Данные чешских коллег (было опрошено 12 533 респондента в возрасте до 18 лет) позволяют говорить о том, что пользователи Интернета в возрасте до 18 лет могут быть идентифицируемы в реальной жизни, ибо более половины оставляют в Интернете свои фамилии и имена, а пятая часть опрошенных — номера телефонов [14].

Для обеспечения информационной безопасности детей и подростков, в первую очередь в связи с использованием сети Интернет в европейских странах были приняты соглашения, которые реализуются в настоящее время. В мае 2012 г. была сформулирована Европейская стратегия по формированию лучшего Интернета для детей [10].

По статистическим данным, имевшимся на лето 2014 г., 87,5 млн россиян используют Интернет (т.е. 61,4% населения страны), причем возраст почти каждого десятого пользователя Интернета — не превышает 15-летней отметки [5; 13]. При этом три четверти юных пользователей используют Интернет самостоятельно, без контроля родителей [5].

Закон о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию, был принят в конце 2010 г., в соответствии с законом был разработан и реализован ряд мероприятий, направленных на защиту детей и подростков от угрожающей информации. Была разработана психологическая концепция информационной безопасности детей [3]. Наряду с этим предпринимаются активные попытки изучить компетентность детей и родителей в связи с использованием Интернета [4].

Пока специалисты заняты поиском того, как сделать информацию, распространяемую в первую очередь посредством СМК, безопасной для детей и подростков, а также научить их и их родителей пользоваться Интернетом, снизить негативное влияние различных факторов, перед представителями социальных наук стоит иная задача. Прежде всего требуется узнать, как люди в повседневной жизни справляются с существующей угрозой информационной безопасности

детей. Как было сказано выше, в современном мире категория риска получила новое наполнение, нужно научиться определять, что именно представляет опасность для детей и подростков, а также выработать соответствующее поведение, которое позволило бы защитить детей и подростков от информации, негативно влияющей на их развитие и здоровье. Речь идет о родителях и учителях, перед которыми каждый день возникает необходимость обеспечения информационной безопасности детей и подростков.

Люди выстраивают различного рода объяснительные теории относительно того, что представляет собой «информационная безопасность детей». У них есть определенное понимание того, какая именно информация угрожает детям и подросткам, какие действия требуется предпринимать для снижения вреда. Превентивные кампании по информационной безопасности детей, о которых говорят исследователи [19], едва ли могут быть эффективными и приведут к желаемому результату, если проигнорировать «наивные теории», которыми индивиды успешно пользуются для защиты от тревожащей неизвестности [21], сталкиваясь с новыми явлениями.

Концептуальной рамкой для выявления и анализа «наивных теорий» с их последующим учетом для разработки превентивных программ является теория социальных представлений [21]. Из многочисленных определений, имеющих в литературе, отдадим предпочтение тому, которое предложил С. Московиси: социальные представления — это «система ценностей, идей и практик с двойной функцией, во-первых, устанавливая порядок, который позволил бы индивидам ориентироваться в социальном и материальном мире и подчинять его; во-вторых, делать возможными коммуникации среди членов группы, обеспечивая их кодом для социального обмена и кодом для того, чтобы называть и классифицировать определенным образом различные аспекты их мира, их индивидуальной и групповой истории» [20. Р. хiii]. Социальные представления выполняют ряд функций: организация знания, интерпретация и конструирование реальности, ориентация поведения индивидов и оправдание их социальных отношений (представления содержат предписания в отношении соответствующего поведения). Они также принимают участие в конструировании и поддержании социальной идентичности индивидов [6; 8; 11; 20].

Согласно теории социальных представлений объектом представлений становится не любое явление нашей жизни, но ее меняющиеся феномены. К. Фламен и М.-Л. Рукет подчеркивают, что, с одной стороны, объект представления должен являться некоторой абстракцией, общим понятием, включающим серию конкретных случаев; с другой — потенциальный объект должен быть представлен в коммуникациях [12]. Объектами представлений становятся новые явления или те, которые попадают в дискурс, приобретают социальную значимость в определенный момент.

*Информационная безопасность детей* является новой категорией, которая стала использоваться с той или иной частотой в общественном дискурсе вслед за вступлением в действие Федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», появилась так называемая *возрастная классификация информационной продукции*. Очевидно, что в фокусе внимания родителей и учителей оказывается рассмотрение того, какая именно информация



угрожает детям и подросткам и какие меры необходимы для защиты детей от информации, причиняющей вред.

В нашем исследовании, реализованном в русле теории социальных представлений, были выявлены основные категории, вокруг которых выстраивается курс об информационной безопасности детей [7]:

- пути обеспечения безопасности (запрет, цензура, контроль и фильтрация информации, и пр.);
- традиционные и новые медиа (телевидение, Интернет, социальные сети, чаты, форумы и пр.);
- угрожающая информация (агрессия, наркотики, насилие, нацизм, экстремизм и пр.);
- безопасность информации;
- ответственность родителей и учителей (обсуждение с родителями, совместное с родителями или учителями использование Интернета и пр.);
- закон об информационной безопасности детей;
- защита персональных данных (защита персональных данных, защита информации о детях и пр.);
- профилактические и образовательные программы по обеспечению информационной безопасности детей (образовательные программы, превентивные слоганы, лекции для родителей и пр.).

По сути, эти категории можно представить как две основные темы — угроза информационной безопасности детей и способы ее обеспечения. Нашим следующим шагом является анализ специфики «наивных теорий» информационной безопасности детей, которые вырабатывают родители и учителя.

Итак, *целью* исследования стало изучение специфики обыденных представлений об информационной безопасности детей в группах родителей и учителей, сравнение того, как родители и учителя понимают, что такое информационная безопасность детей, открывает возможность рассматривать специфику социальных представлений, обусловленную разным способом взаимодействия с проблемой информационной безопасности детей (семейный и профессиональный уровни).

Всего в исследовании приняли участие 136 человек в возрасте от 21 до 62 лет, из них — 50 родителей ( $M = 35,16$  лет;  $SD = 6,4$  лет, 42 женщины и 7 мужчин) и 86 учителей ряда московских школ ( $M = 41,8$  год;  $SD = 9,9$  лет, 76 женщин, 6 мужчин, 4 респондента не указали свой пол). 49 человек в группе родителей имеют высшее образование, 1 — среднее; в группе учителей — 76 человек с высшим образованием, 3 — со средним образованием, 7 — не указали уровень своего образования. 33 человека в группе родителей состоят в браке, 1 человек не указал своего семейного положения, 11 человек — в разводе, остальные — в браке не состоят. 31 человек в группе родителей имеет одного ребенка, 14 родителей — по 2 ребенка, 5 — по 3 ребенка. Возраст этих детей составляет от 6 месяцев до 21 года, каждый родитель имеет хотя бы одного несовершеннолетнего ребенка.

Опираясь на идеи теории социальных представлений и принимая во внимание результаты нашего поискового исследования [7], мы сформулировали *общие предположения*: 1) обыденные представления об информационной безопасности детей в группах родителей и учителей выстраиваются вокруг двух основных тем — угро-

за информационной безопасности детей и противостояние этой угрозе; 2) группы родителей и учителей сходным образом понимают угрозу, но различаются в понимании того, как противостоять этой угрозе, а именно: в группе родителей противостояние угрозе представлено в первую очередь через контроль и ограничение доступа детей к угрожающей информации; в группе учителей противостояние угрозе представлено через запреты на использование новых медиа и принципы воспитания детей.

Основным *методом исследования* был опрос, ключевой методикой в анкете была ассоциативная методика. Испытуемым предлагалось назвать не менее пяти слов или словосочетаний, которые ассоциируются с информационной безопасностью детей, каждое слово оценивалось по 10-балльной шкале с точки зрения значимости, а также по 7-балльной шкале с точки зрения валентности [12]. Для анализа полученных ассоциаций использовался частотно-смысловой анализ (серии анализа данных выполнялись одним и тем же исследователем два раза с промежутком в шесть недель).

С помощью ассоциативной методики в группе родителей было получено 247 слов и словосочетаний, в группе учителей — 393. В результате частотно-смыслового анализа были выделены следующие категории: *угроза информационной безопасности детей* (содержание угрожающей информации, средства распространения угрожающей информации, доступность угрожающей информации и др.); *противостояние угрозе* (запрет на просмотр передач, ограничения в использовании Интернета, контроль за использованием Интернета и за поведением ребенка, доверительное общение, защита личных данных, воспитание, возрастная градация информации и др.), *другое*.

В группе родителей объем категории *угрозы* составил 42,5%, ( $M$  значимости = 6,72,  $SD$  значимости = 3,53;  $M$  валентности = -2,41,  $SD$  валентности = 1,16), в группе учителей — 52,16 %, ( $M$  значимости = 7,11,  $SD$  значимости = 2,90,  $M$  валентности = -2,02,  $SD$  валентности = 1,93). В группе родителей среди понятий, объединенных в категорию *угрозы*, чаще всего встречались следующие: Интернет (31), общение со сверстниками (10), телевизионные фильмы и передачи (10), порнография (5), реклама (5).

Среди ассоциаций, объединенных в данную категорию, чаще всего упоминалось: Интернет (42), телевизионные программы и фильмы (19), реклама (15), доступность информации (13), наркотики (11), общение со сверстниками (11), общение в Интернете (11), насилие (8).

В группе родителей объем категории противостояния угрозе составил — 49%, ( $M$  значимости = 8,35,  $SD$  значимости = 2,08;  $M$  валентности = 1,30,  $SD$  валентности = 2,33), в группе учителей — 35,12% ( $M$  значимости = 8,4,  $SD$  значимости = 2,18,  $M$  валентности = 2,47,  $SD$  валентности = 1,79). В группе родителей среди понятий, объединенных в эту категорию, чаще всего встречались такие: контроль за использованием Интернета и поведением ребенка (20), ограничение доступа к Интернету (19), запрет на просмотр передач и использование компьютера (10), защита персональной информации (8), возрастная градация информации (5), обсуждением информации с ребенком (5), ответственность родителей (5).

Среди ассоциаций, объединенных в эту категорию, чаще всего в группе учителей встречались следующие: контроль за использованием Интернета и поведе-

нием ребенка (30), защита (18), защита персональной информации (13), доверительное общение с родителями (10).

Объем категории *другое* составил в группе родителей — 8,5%, в группе учителей — 12,72%.

Сравнение результатов, полученных в двух группах, позволяет говорить о том, что обыденные представления об информационной безопасности структурируются вокруг двух основных тем — угроза информационной безопасности детей и противостояние угрозе, в каждой группе респондентов имеется своя иерархия элементов внутри каждой темы. В группе родителей угроза представлена понятиями: Интернет, общение со сверстниками, телевизионные фильмы и передачи, порнография и реклама. В группе учителей — Интернет, телевизионные программы и фильмы, реклама, доступность информации, наркотики, общение со сверстниками, общение в Интернете, насилие.

В группе родителей противостояние угрозе подразумевает в первую очередь контроль за использованием Интернета и поведением ребенка, ограничение доступа к Интернету, запрет на просмотр передач и использование компьютера, защита персональной информации, возрастная градация информации, обсуждение информации с ребенком, ответственность родителей. В группе учителей иерархия элементов такова: контроль за использованием Интернета и поведением ребенка, защита, защита персональной информации, доверительное общение с родителями.

Сравнение объема категорий в двух группах респондентов позволяет говорить о том, что информационная безопасность детей в понимании родителей в большей степени связывается со способами противостояния угрозе, чем с угрозой, в то время как в группе учителей — иерархия категорий обратная (фи-критерий = 2,42,  $p < 0,01$ , фи-критерий = 3,48,  $p < 0,01$ , соответственно).

Таким образом, наше предположение о том, что обыденные представления об информационной безопасности детей в группах родителей и учителей выстраиваются вокруг двух основных тем — угроза информационной безопасности детей и противостояние этой угрозе, — получило эмпирическую поддержку.

Другое предположение о том, что группы родителей и учителей сходным образом понимают угрозу, но различаются в понимании того, как противостоять этой угрозе (в группе родителей противостояние угрозе представлено в первую очередь через контроль и ограничение доступа детей к угрожающей информации; а в группе учителей — через запреты на использование новых медиа и принципы воспитания детей) получило частичную эмпирическую поддержку. Иерархия элементов, составляющих категорию угрозы, частично совпадают, иерархия элементов, составляющих категорию противостояния угрозе, различаются, но не соответствуют предположению о том, с какими стратегиями действий будет ассоциироваться противостояние угрозе в первую очередь.

Таким образом, в фокусе нашего внимания в настоящей работе был анализ обыденного понимания информационной безопасности детей в группах родителей и учителей. «Наивные теории», через призму которых родители и учителя понимают информационную безопасность детей, имеют в своей структуре две основные темы — угроза информационной безопасности детей и противостояние этой угрозе. Угроза понимается через тот или иной информационный контекст

и через источники распространения этой информации; противостояние угрозе представлено некоторыми действиями, которые защищают детей: запрет на просмотр передач, ограничения в использовании Интернета, контроль за использованием Интернета и за поведением ребенка, доверительное общение родителей и детей, защита личных данных, воспитание, возрастная градация информации.

Следующим шагом исследований настоящей проблемы станет анализ специфики динамики обыденных представлений об информационной безопасности детей.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бовина И.Б.* Образование в меняющемся мире: социально-психологическое измерение проблемы // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. № 3. С. 78–84.
- [2] *Бовина И.Б.* Риск: социально-психологический взгляд // Психология и право. 2011. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n4/49292.shtml> (дата обращения: 09.11.2015).
- [3] Методология концепции информационной безопасности детей и подростков // Концепция информационной безопасности детей. URL: [http://rkn.gov.ru/docs/Razdel\\_4.pdf](http://rkn.gov.ru/docs/Razdel_4.pdf) (Дата обращения: 10.11.2015).
- [4] *Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю.* Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития Интернет, 2013. 143 с.
- [5] *Толоконникова А.В.* Дети и Интернет: проблемы и гарантии информационной безопасности // Медиаскоп. 2015. № 2. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1766> (Дата обращения: 25.10.2015).
- [6] *Abric J.-C.* Pratiques sociales et repr sentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 425 p.
- [7] *Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V.* Shared meaning about information security of children: an exploratory study // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146. P. 94–98.
- [8] *Breakwell G.* Social representational constraints upon identity processes // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Ed. By K. Deaux, G. Philog ne. Oxford: Blackwell Publishers. P. 271–284.
- [9] *Breakwell G.M.* The psychology of risk. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 256 p.
- [10] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions — European Strategy for a Better Internet for Children. URL: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/european-strategy-deliver-better-internet-our-children> (Дата обращения: 12.09.2015).
- [11] *Doise W.* Les repr sentations sociales: d finition d'un concept // W. Doise, A. Palmonari (Eds.). L' tude des repr sentations sociales. Neuchatel: Delachaux & Niestl , 1986. P. 86–98.
- [12] *Flament C., Rouquette M.-L.* Anatomie des id es ordinaires. Paris: Armand Colin, 2003. 256 p.
- [13] Internet world stats. Usage and population statistics URL: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (Дата обращения: 22.10.2015).
- [14] *Kopecky K., Szotkowski R., Krejci V.* The risks of Internet communication // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 69. P. 1348–1357.
- [15] La perception par les parents des risques encourus par leurs enfants sur Internet. IPSOS. URL: <http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/famille,774/publications-et-textes-officiels,893/sondages-etenquetes-sur-la,740/la-perception-par-les-parents-des,7411.html>. (Дата обращения: 19.10.2015).
- [16] *Livingstone S., Haddon L.* Risky experience for children online: charting European research on children and the Internet // Children and society. 2008. Vol. 22. P. 314–323.

- [17] Livingstone S., Haddon L. Theoretical framework for children's internet use // Children, risk and safety on the Internet: research and policy challenges in comparative perspective / Eds. by S. Livingstone, L. Haddon, and A. G. rzig. Bristol: The Policy Press, 2012. P. 1–12.
- [18] Livingstone S., Haddon L., Grzing A., lafsson K., with members of the EU kids online network. EU kids online. London, Final report, September, 2011. 54 p.
- [19] Livingstone S., Smith P. Annual research review: harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age // Journal of child psychology and psychiatry. 2014. Vol. 55. No 6. P. 635–654.
- [20] Moscovici S. Foreword to C. Herzlich // Health and illness. London: Academic Press, 1973. P. ix–xiv.
- [21] Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology / Ed. By G. Duveen. N.Y.: New York University Press, 2000. P. 18–77.
- [22] Zdanow C., Wright B. The representation of self-injury and suicide on emo social networking groups // African sociological review. 2012. Vol. 16. No 2. P. 81–101.

## **INFORMATION SECURITY OF CHILDREN IN LAY THINKING OF PARENTS AND TEACHERS**

**I.B. Bovina, N.V. Dvoryanchikov, S.V. Budykin**

Department of Clinical and Legal Psychology  
Moscow State University of Psychology and Education  
*Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051*

The problem of the information security of children is discussed in the presented paper. A special attention is paid to the Internet as a risk source. The article gives evidence to the importance of the analysis of the so called *lay thinking* about the information security of children. The presented study is based on the social representations theory proposed by S. Moscovici. The total of the study is 136 people (parents and teachers), aged from 21 to 62 years old. We supposed that the lay thinking about the information security in groups of parents and teachers was formed on two main themes — about the threats and about the ways to manage these threats. Also we supposed that parents and teachers had similar thinking about the threats but differed in their thinking about the way to manage the threat. The suppositions got partial empirical support.

**Key words:** information security of children, risk, Internet, parents, teachers, social representations theory

### **REFERENCES**

- [1] Bovina I.B. Obrazovaniye v menyayushchemsya mire: sotsialno-psikhologicheskoye izmereniye problemy [Education in the changing world: social-psychological dimension of the problem]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2014. no 3, pp. 78–84.
- [2] Bovina I.B. Risk: sotsialno-psikhologicheskii vzglyad [Risk: social-psychological approach]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and law]*, 2011. no 4. Available at: <http://psyjournal.ru/> (Accessed 09 November 2015).
- [3] Metodologiya kontseptsii informatsionnoy bezopasnosti detey i podrostkov [Methodology of conception of information security of children and adolescents]. *Kontseptsiya informatsionnoy*

- bezopasnosti detey* [Conception of information security of children]. Available at: [http://rkn.gov.ru/docs/Razdel\\_4.pdf](http://rkn.gov.ru/docs/Razdel_4.pdf) (Accessed 10 November 2015).
- [4] Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova Ye.I., Zotova Ye. Yu. *Tsifrovaya kompetentnost podrostkov i roditeley. Rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital competence of adolescents and their parents. Results of all-Russian study]. Moscow, 2013. 143 p.
- [5] Tolokonnikova A.V. *Deti i Internet: problemy i garantii informatsionnoy bezopasnosti* [Children and Internet : problems and guarantee of information security]. *Mediascope [Mediascope]*, 2015, no 2. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1766> (Accessed 25 October 2015).
- [6] Abric J.-C. *Pratiques sociales et repr sentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. 425 p.
- [7] Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Shared meaning about information security of children : an exploratory study. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 146, pp. 94–98.
- [8] Breakwell G. Social representational constraints upon identity processes. In K. Deaux, G. Philog ne (Eds.), *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, pp. 271–284.
- [9] Breakwell G.M. *The psychology of risk*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 256 p.
- [10] Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions — European Strategy for a Better Internet for Children. Available at <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/european-strategy-deliver-better-internet-our-children> (Accessed 12 September 2015).
- [11] Doise W. *Les repr sentations sociales: d finition d'un concept*. In W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L' tude des repr sentations sociales*. Neuchatel: Delachaux & Niestl , 1986, pp. 86–98.
- [12] Flament C., Rouquette M.-L. *Anatomie des id es ordinaires*. Paris: Armand Colin, 2003. 256 p.
- [13] Internet world stats. Usage and population statistics Available at <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (Accessed 22 October 2015).
- [14] Kopecky K., Sztokowski R., Krejci V. The risks of Internet communication. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, 69, pp. 1348–1357.
- [15] La perception par les parents des risques encourus par leurs enfants sur Internet. IPSOS. Available at : <http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/famille,774/publications-et-textes-officiels,893/sondages-etenquetes-sur-la,740/la-perception-par-les-parents-des,7411.html>. (Accessed 19 October 2015).
- [16] Livingstone S., Haddon L. Risky experience for children online: charting European research on children and the Internet. *Children and society*, 2008, vol. 22, pp. 314–323.
- [17] Livingstone S., Haddon L. Theoretical framework for children's internet use. In Livingstone S., Haddon L., and G rzig A. (Eds.) *Children, risk and safety on the Internet: research and policy challenges in comparative perspective*. Bristol: The Policy Press, 2012, p. 1–12.
- [18] Livingstone S., Haddon L., G rzig A., lafsson K., with members of the EU kids online network. *EU kids online*. London, Final report, September, 2011. 54 p.
- [19] Livingstone S., Smith P. Annual research review: harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2014, vol. 55, no 6, pp. 635–654.
- [20] Moscovici S. Foreword to C. Herzlich, *Health and illness*. London, Academic Press, 1973, pp. ix–xiv.
- [21] Moscovici S. The phenomenon of social representations. In G. Duveen (Ed.) *Social representations: explorations in social psychology*. N. Y.: New York Universty Press, 2000, p. 18–77.
- [22] Zdanow C., Wright B. The representation of self- injury and suicide on emo social networking groups. *African Sociological Review*, 2012, vol. 16, no 2, pp. 81–101.

---

---

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ИНСТИТУТОМ СОЦИАЛИЗАЦИИ

И.В. Арендчук

Кафедра социальной психологии образования и развития  
Национальный исследовательский Саратовский государственный университет  
им. Н.Г. Чернышевского  
ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012

В статье рассматривается влияние современных средств массовой коммуникации на процесс социализации личности, показывается их роль в формировании информационно-коммуникативных потребностей подростков. Анализ литературы позволил определить, что информационно-коммуникативные потребности личности проявляются в спросе на форму предлагаемых обществом коммуникационных сообщений и связаны с информационным обеспечением ее жизненно необходимых подструктур (опыт, знания, направленность, интересы, формы общения). Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного на выборке подростков в возрасте 13—15 лет ( $n = 85$ ) с использованием анкетирования, направленного на изучение особенностей их информационно-коммуникативных потребностей, и методик: «Шкала психологической разумности» (Х.Р. Конте, в адаптации М.А. Новиковой и Т.В. Корниловой); «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, в адаптации О. Кравцовой); «Методика изучения структуры личностной зрелости» (Р.М. Шамионов). Анализ системы потребления подростками средств массовой коммуникации показал, что в качестве основных источников информации они используют телевидение и Интернет. Девочки также читают журналы и газеты, предпочитают познавательную информацию о моде и стиле, направлены на удовлетворение образовательных потребностей в 2,3 раза больше мальчиков, у которых выражено стремление к удовлетворению потребностей, связанных со спортивной и развлекательной информацией. На уровне личностных свойств, определяющих результативность социализации, девочки отличались от мальчиков более выраженной психологической разумностью и благосклонностью к окружающему миру в структуре базисных убеждений личности.

**Ключевые слова:** социализация, средства массовой коммуникации, информационно-коммуникативные потребности, подростки, личностные свойства

Современные исследования, посвященные проблеме развития личности в подростковом возрасте, отмечают, что в связи с развитием информационных технологий качественно меняется характер ведущего типа деятельности подростков. Интимно-личностное общение со сверстниками из сферы межличностного взаимодействия все больше перемещается в сферу виртуальную. Так, согласно данным социологических опросов, большую часть свободного времени подростки проводят в Интернете, в социальных сетях [7]. Такой вид коммуникативной активности позволяет подросткам удовлетворять разнообразные потребности: в признании и ориентации в социальных нормах (общение со сверстниками, презентация результатов своих достижений, увлечений и хобби); развлечении и эмоциональной разрядке (просмотр различных фильмов и сериалов в режиме онлайн, удовлетворение игровых и музыкальных запросов); информации (открытые и

закрытые группы и форумы по интересам, разнообразие поисковые системы); повышении культурно-образовательного уровня (электронные книги, энциклопедии, образовательные порталы, виртуальные путешествия и экспозиции музеев и т.п.); формировании идентичности и жизненного самоопределения (информация о жизни общества и отдельных выдающихся личностей, о мире профессий и перспективах профессионального роста, о различных политических организациях, о национальных и этнических традициях, о религиозных и культурных взглядах и т.п.).

Вместе с тем сегодня можно говорить о качественном изменении средств массовой информации: коммуникативный аспект в их структуре становится доминирующим над информационным, что позволяет говорить о формировании так называемых средств массовой коммуникации [13. С. 99]. При этом печатные издания утрачивают свою популярность, все больше востребованными становятся их версии, переносящие акцент с текстовых видов информации на образные, позволяющие воспринимать ее более ярко. Именно поэтому усиливается социализирующее влияние аудиовизуальных средств массовой коммуникации — телевидения и Интернета — на развивающуюся личность подростков, отличающихся эмоциональным восприятием мира. Так, телевидение позволяет подросткам удовлетворять «информационный голод» в вопросах политических, экономических, культурных событий в мире и в стране, помогая им самоопределяться в вопросах, связанных с этими аспектами жизни в обществе. При этом молодые люди могут без особого труда получать информацию (пассивная форма информирования) в отличие от печатной продукции, получение информации из которой требует определенных и продолжительных усилий (активная форма информирования) [11. С. 102]. Относительно роли Интернета Т.Д. Марцинковская отмечает, что для подростков «он стал одной из привычных граней бытия» [10. С. 95] и, как своего рода институт социализации, формирует у них особый — информационный — образ жизни.

Особенностями Интернета как средства массовой коммуникации являются: аккумуляция, сортировка и распространение информации; дистанционные способы ее передачи, максимально доступные аудитории (как физически, так и финансово); возможность регулярного контакта с аудиторией; рыночные взаимоотношения, в которых происходит обмен информационного продукта на деньги и внимание потребителя; наличие своих социальных целей [12. С. 32]. Кроме того, Интернет сегодня — не столько информационная система, сколько уникальная общность людей, влияние которой особенно заметно в подростковом возрасте: при резком росте социального давления он позволяет подросткам избежать повседневных запретов и ограничений, но взамен предлагает собственные этические нормы [1]. Интернет — место, которое подросток сам формирует, основываясь на своих предпочтениях. Это своеобразный островок необходимого ему одиночества, интимности и одновременно дружбы, общения и социального познания [13. С. 101].

Исследования возможностей Интернета для реализации потребностей личности показали его популярность у подростков при удовлетворении материальных



потребностей (приобретение одежды, еды и зарабатывания денег онлайн), потребности в безопасности (меньшая интенсивность сложных эмоциональных переживаний при знакомстве и контакте с людьми), потребностей в межличностном общении, в признании (социальные сети позволяют находить подросткам значимую группу поддержки) и в самоактуализации (значительно снижается порог, необходимый для включения в творческую деятельность, а также для обмена и получения обратной связи) [7. С. 126—127].

Говоря о рисках социализации подростков и молодежи под влиянием средств массовой информации, исследователи отмечают у них формирование:

— фрагментарного, «клипового» образа мира, содержащего множество стереотипов, что может приводить к снижению рефлексивности, к сочетанию в субъективной реальности противоположных или качественно различных представлений, конфликтных смыслов, противоречивость которых не осознается;

— размытых границ представлений о нормативном и ненормативном, допустимом и недопустимом поведении в силу нечеткости и множественности социальных норм в киберпространстве [4. С. 4];

— чувства одиночества, тревоги, неуверенности в себе, переживания трудностей в планировании и выстраивании перспектив собственной жизни, снижение количества устойчивых длительных отношений в обычной жизни, общей изоляции и снижения чувства принадлежности к живому сообществу, порожденных переживанием непредсказуемости и динамичности информационных процессов в жизненной среде, включением в большие виртуальные группы при дефиците личностного общения [4. С. 5; 7. С. 126];

— виртуальной (сетевой) идентичности, первоначально обязательной в некоторых сетевых играх, но впоследствии сознательной включаемой подростками и юношами в процесс конструирования своей реальной идентичности [5. С. 81].

Как институт социализации подростков, средства массовой коммуникации выступают не только источником досугового времяпровождения и эмоциональной разрядки, но и важным элементом системы гражданского, правового, нравственного воспитания, поскольку включают личность в систему общественных отношений, учат определять ее отношение к реальности; способом удовлетворения информационной потребности, связанной с формированием самосознания, личностного и жизненного самоопределения. Они воздействуют на восприятие подростками окружающего мира, на их оценку событий и явлений, происходящих как в общественной, так и личной жизни. Предлагаемая подросткам через масс-медиа информация служит средством коммуникации, позволяющим им удовлетворять свои познавательные интересы, расширять кругозор, развивать рефлексивные возможности, усваивать социальные нормы и правила, формировать ценностные ориентации и жизненные ориентиры, определяющие направленность их поступков и действий.

Таким образом, средства массовой коммуникации как институт социализации являются для подростков инструментом удовлетворения их информационно-коммуникативных потребностей, связанных с информационным обеспечением жизненно необходимых подструктур личности (опыт, знания, направленность,

интересы, специфические формы отражения) и проявляющихся в спросе на форму предлагаемых обществом коммуникационных сообщений (реальных или виртуальных), в том числе и в сфере межличностных взаимодействий. При этом в связи с особенностями ведущего типа деятельности у подростков доминирует коммуникативная составляющая этой потребности, обусловленная настоятельной необходимостью «в обмене смысловой и оценочной информацией с целью взаимодействия в различных сферах своего существования и воздействия друг на друга в условиях коммуникации различного типа» [8. С. 106].

Несмотря на то, что пространственно-временная неограниченность коммуникации и легкость визуализации собственного образа в электронных средствах массовой коммуникации создают предпосылки для интенсификации общения на личностном уровне, такая реализация коммуникативной потребности подростками может быть сопряжена с рисками социализации. Например, в сетевой коммуникации не являются столь важными такие социальные категории, как пол, возраст или этничность, которые составляют значимую часть идентичности современного человека, и это может стать причиной распада традиционных идентичностей подростков как субъектов общения. Кроме того, недостаточность информации о партнере по общению, отсутствие эмоций, ответных поведенческих реакций часто приводит к трудностям при построении его образа, а амбивалентный характер сетевого общения может как способствовать, так и препятствовать позитивному развитию высших психических функций [2. С. 110].

Результатом социализации в широком смысле является социализированность личности, которая понимается как «сформированность черт, задаваемых статусом и требуемых данным обществом» [6. С. 67]. С целью изучения результативности социализации под влиянием средств массовой коммуникации было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 85 подростков в возрасте 13—15 лет, из них 45 мальчиков и 40 девочек. Изучение особенностей информационно-коммуникативных потребностей подростков проводилось в процессе анализа информации о системе потребления средств массовой коммуникации, полученной с помощью анкетирования. Социализированность личности изучалась с помощью методик: «Шкала психологической разумности» (Х.Р. Конте, адаптация М.А. Новиковой, Т.В. Корниловой); «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой); методика изучения структуры личностной зрелости (Р.М. Шамионов). Значимость различий в уровне выраженности изучаемых признаков у мальчиков и девочек определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента.

Анализ результатов анкетирования показал, что, по мнению подростков, основной источник информации — это телевидение (75% мальчиков и 64% девочек); а к наиболее достоверным источникам информации помимо телевидения относятся Интернет (94% мальчиков и 78% девочек), девочки также доверяют информации, получаемой из печатных изданий. При этом 50% мальчиков предпочитают спортивные передачи, также их интересует юмористическая и развлекательная информация (кино и музыка). Девочки предпочитают познавательную информацию о моде, стиле и в 2,3 раза больше мальчиков направлены на образователь-

ную информацию. Девочки, в отличие от мальчиков, не идентифицируют информацию по интересам (им интересная любая информация, которая передается средствами массовой коммуникации).

Свободное время подростки предпочитают проводить в общении — со сверстниками или посредством социальных сетей, а также за просмотром телевизора. Девочки также отдают предпочтение прослушиванию музыки и чтению литературы. У мальчиков эти интересы выражены в 2 раза слабее, однако они еще предпочитают спортивные тренировки.

В целом, большинство мальчиков через телевидение реализуют потребность в развлечении и удовлетворении интересов, связанных с развитием силы и тела, а девочки — помимо развлекательных, реализуют еще и познавательные потребности (информация о жизненных ситуациях и отношениях). Так, потребность в познании межполовых отношений у девочек удовлетворяется через просмотр сериалов «Деффчонки» и «Анжелика» а также реалити-шоу «Дом 2» и «Холостяк»; у мальчиков — через просмотр сериалов «Реальные пацаны», «Зайцев + 1». Также мальчиков интересует тема выживания в сложных условиях (сериал «Чернобыль»), а потребность в развлечении они удовлетворяют через просмотр мини-сериала «6 кадров» и юмористических передач («КВН», «Камеди Клуб», «Камеди Батл»), удовлетворение интересов, связанных с развитием силы и тела, мальчики находят в спортивных передачах («Бокс», «Неделя спорта»). Девочки же в большей степени направлены на познание тайн жизни («Битва экстрасенсов») и познавательно-образовательную информацию (передача «Хочу знать», интеллект-шоу «Умники и Умницы», «Самый умный»).

Интернет в отличие от телевидения рассматривается подростками не только как источник информации, но и как средство межличностного общения. Так, большинство подростков пользуются поисковыми системами, проводят время в общении в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники». Однако мальчики наряду с реализацией потребности в коммуникации и поиске информации больше направлены на развлечение и информацию о совершенствовании тела. У девочек доминирует потребность в общении, они также направлены на удовлетворение познавательных и образовательных потребностей.

Относительно печатанных изданий отмечена их популярность у девочек, мальчики больше ориентированы на онлайн и электронные книги. При этом мальчики предпочитают литературный жанр «приключения», «фантастика» и «наука», а девочки больше проявляют интерес к детективам, приключениям и книгам о психологии, также они читают газеты и журналы о моде, красоте, жизни популярных людей.

Для подтверждения гипотезы о том, что различия в информационно-коммуникативных потребностях мальчиков и девочек обусловлены личностными свойствами, определяющими результативность социализации, были изучены такие свойства, как личностная зрелость, базисные убеждения и психологическая зрелость.

В структуре личностной зрелости значимые различия между мальчиками и девочками были выявлены по шкалам «эмоциональная зрелость» ( $t = 2,43$ ), «тер-

пимость» ( $t = 2,56$ ) и «ориентация во времени» ( $t = -2,47$ ). Это позволяет говорить о большей эмоциональной выдержанности мальчиков, их способности конструктивно относиться к себе, быть более терпимыми к поведению других и способности девочек более реально, чем мальчики, воспринимать мир, ориентируясь на настоящее во взаимосвязи с прошлым опытом и будущим.

При равной степени сформированности личностной зрелости девочки отличались от мальчиков более выраженной психологической разумностью, особенно по шкалам «заинтересованность в сфере субъективных переживаний» ( $t = -3,31$ ) и «открытость к изменениям, даже если они сопряжены с риском» ( $t = -2,87$ ), и благосклонностью к окружающему миру в структуре базисных убеждений личности ( $t = -2,97$ ). В связи с этим можно заключить, что по сравнению с мальчиками девочки более чувствительны к изменениям в своих чувствах; осмысленней подходят к пониманию собственного поведения и проявляют интерес к мотивам поведения других людей; они более ориентированы на справедливость мира и убеждены, что добра в нем больше, чем зла.

Изучение информационно-коммуникативных потребностей подростков в зависимости от выраженности личностной зрелости показало, что чем выше ее уровень, тем в большей степени они:

- предпочитают межличностное общение со сверстниками виртуальному общению в социальных сетях;

- ориентированы на образовательную и поучительную информацию, используют поисковые системы, виртуальные энциклопедии и книги, посещают спортивные сайты;

- предпочитают чтение литературы (детективы, приключения, фантастику и научные книги), просмотр фильмов и телевизионные передачи, связанные с реализацией образовательных потребностей (интеллект-шоу, образовательные передачи) и развлечений (музыкальные, юмористические передачи), в меньшей степени их привлекают реалити-шоу и передачи конкурсного типа.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Различия в информационно-коммуникативных потребностях мальчиков и девочек проявляются в большей ориентации мальчиков на удовлетворение спортивных и развлекательных интересов, а девочек — в ориентации на познавательно-образовательную информацию; кроме того, девочки больше, чем мальчики используют средства массовой коммуникации для реализации потребности в общении.

На уровне личностных свойств, определяющих результативность социализации, при равной степени сформированности личностной зрелости, девочки отличались от мальчиков более выраженной ориентацией во времени, психологической разумностью и благосклонностью к окружающему миру в структуре базисных убеждений личности.

Чем выше уровень личностной зрелости у подростков, тем в большей степени их информационно-коммуникативные потребности реализуются в процессе использования более информационно-содержательных средств массовой коммуникации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Абрамов М.Г.* Самосознание подростков в эпоху Интернета // *Человек*. 2010. № 2. С. 65–70.
- [2] *Арендачук И.В., Егорова А.Ю.* Социально-психологические особенности межличностного общения в интернет-среде // *Личность в современном мире: жизненные стратегии, ценности, риски*. Саратов: КУБиК, 2011. С. 101–110.
- [3] *Блясова И.Ю.* Социально-психологическое воздействие СМИ на формирование правосознания и правовой культуры подростков // *Вестник Шадринского государственного педагогического института*. 2013. № 2(18). URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-1.pdf> (дата обращения: 14.10.2015).
- [4] *Богдановская И. М., Иконникова Г.Ю., Королева Н.Н.* Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // *Психологическая наука и образование psyedu. ru*. 2015. Т. 7. № 1. С. 1–11. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n1/75625.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75625.shtml) (дата обращения 11.10. 2015).
- [5] *Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю.* Альтернативная идентичность в социальных сетях // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2013. № 1. С. 66–83.
- [6] *Еремина, Л.С., Куровский В.Н.* Социализированность как результат процесса социализации подростков // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 10(112). С. 166–169.
- [7] *Кондрашкин А.В.* Интернет в развитии современных подростков // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2013. № 2. С. 114–134. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61327.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61327.shtml) (дата обращения: 11.10. 2015).
- [8] *Конецкая В.П.* Социология коммуникаций. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
- [9] *Кудинова И.Б., Кудинов С.И., Вотчин И.С.* Социальный интеллект. Психологические аспекты становления: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. 224 с.
- [10] *Марцинковская Т.Д.* Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // *Мир психологии*. 2010. № 3. С. 90–102.
- [11] *Свавицкая, Д.В.* Роль СМИ в процессе социализации молодежи // *Философия права*. 2007. № 4. С. 102–104.
- [12] *Федотова Л.Н.* Социология массовой коммуникации. СПб.: Питер, 2003. 400 с.
- [13] *Шекотуров А.В.* Социализация подростков в эпоху средств массовой коммуникации // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2011. № 1 (21). С. 99–103.

## SHAPING ADOLESCENTS' INFORMATION AND COMMUNICATION NEEDS BY MASS MEDIA AS AN INSTITUTION OF SOCIALIZATION

**I.V. Arendachuk**

Department of Social Psychology of Education and Development  
National Research Saratov State University  
*Astrakhanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410012*

The paper deals with the influence of modern mass media on the process of a person's socialization and demonstrates their role in shaping information and communication needs of adolescents. The literature analysis helped to identify that a person's information and communication needs are

manifested in the form of a demand for the form of communication messages proposed by the society and are associated with the information support of the person's vital substructures (experience, knowledge; focus, interests; forms of communication). The paper presents the results of an empirical study conducted on a sample of adolescents aged 13—15 ( $n = 85$ ). It was conducted using a questionnaire focusing on the features of their information and communication needs, and the following techniques: the Psychological Mindedness Scale (H.R. Conte, adapted by M.A. Novikova and T.V. Kornilova), the World Assumptions Scale (R. Janoff-Bulman, adapted by O. Kravtsova), and the Technique of studying the structure of personal maturity (R.M. Shamionov). An analysis of mass media consumption by adolescents showed that the main sources of information for them are television and the Internet. The study demonstrated that girls also read magazines and newspapers and prefer informative materials about fashion and style. They aim at satisfying their educational needs 2.3 times more than boys, whereas boys aim at satisfying needs associated with information on sports and entertainment. In terms of personality traits that determine the effectiveness of socialization, girls differ from boys in that they have a more marked psychological rationality and benevolence towards the world in their personal structure of world assumptions.

**Key words:** socialization, mass media, information and communication needs, adolescents, personality traits

## REFERENCES

- [1] Abramov M.G. Samosoznanie podrostkov v ehpohe Interneta [Consciousness of teenagers in the Internet age]. *Chelovek [ Humanus]*, 2010, no. 2, pp. 65–70.
- [2] Arendachuk I.V., Egorova A.YU. Socialno-psihologicheskie osobennosti mezhlichnostnogo obshcheniya v internet-srede [The social and psychological features of interpersonal communication in the Internet environment]. *Lichnost v sovremennom mire: zhiznennyye strategii, cennosti, riski* [The person in the modern world: life strategies, values, risks]. Saratov, “KUBiK” Publ., 2011, pp. 101–110.
- [3] Blyasova I.U. Sotsialno-psihologicheskoe vozdeystvie SMI na formirovanie pravosoznaniya i pravovoy kultury podrostkov [The social and psychological impact of the media on the formation of legal awareness and legal culture]. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta [Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical Institute]*, 2013, no. 2(18). Available at: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-1.pdf> (Accessed 14 October 2015).
- [4] Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.U., Korolyova N.N. Rol sovremennoy informatsionno-kommunikativnoy sredy v formirovanii identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov [Role of modern information and communication environment in shaping the identity and image of the world in modern teenagers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 1–11. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2015/n1/75625.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2015/n1/75625.shtml) (Accessed 11 October 2015).
- [5] Voinskounsky A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.U. Alternativnaya identichnost v socialnykh setyah [Alternative identity in social networks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya [The Moscow University Herald. Series 14 Psychology]*, 2013, no. 1, pp. 66–83.
- [6] Eremina L.S., Kurovskiy V.N. Socializirovannost kak rezultat processa socializatsii podrostkov [The result of process teenagers' socialization]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]*, 2011, no. 10(112), pp. 166–169.
- [7] Kondrashkin A.V. Internet v razvitii sovremennykh podrostkov [Role of the Internet in the development of modern teenagers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2013, no. 2, pp. 114–134. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n2/61327.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61327.shtml) (Accessed 11 October 2015).
- [8] Koneckaya V.P. *Sociologiya kommunikatsiy* [Sociology of communication]. Moscow, International University of Business and Management Publ., 1997. 304 p.
- [9] Kudinova I.B., Kudinov S.I., Votchin I.S. *Socialnyy intellekt: Psikhologicheskie aspekty stanovleniya* [Social intelligence: Psychological aspects of formation]. Novosibirsk: NSEU Publ., 2007. 224 p.

- [10] Marcinkovskaya T.D. Informacionnoe prostranstvo kak faktor socializacii sovremennyh podrostkov [Information space as a socialization factor of modern teenagers. *Mir psikhologii* [*The world of psychology*], 2010, no. 3, pp. 90–102.
- [11] Svavickaya D.V. Rol SMI v processe socializacii molodezhi [The role of the media in the process of socialization of youth]. *Filosofiya prava* [*Philosophy of law*], 2007, no. 4, pp. 102–104.
- [12] Fedotova L.N. *Sociologiya massovoj kommunikacii* [Sociology of Mass Communication]. St. Petersburg, Piter, 2003. 400 p.
- [13] Schekoturov A.V. Socializaciya podrostkov v epohu sredstv massovoj kommunikacii [The socialization of adolescents in the era of mass communication]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Socialnye nauki* [*Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*], 2011, no. 1 (21), pp. 99–103.

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

## ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

М.И. Плугина

Кафедра педагогики, психологии и специальных дисциплин  
Ставропольский государственный медицинский университет  
*ул. Мира, 310, Ставрополь, Россия, 355017*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением детерминант, обеспечивающих эффективность процессов личностного развития и профессионального становления преподавателей высшей школы. Описывается актуальность заявленной проблемы в связи с преобразованиями, происходящими сегодня в обществе, в образовательных системах, и постановкой новых целей и задач перед высшим образованием, перед педагогическими коллективами.

В качестве детерминант профессионального становления преподавателей высшей школы определены следующие: наличие акмеологической среды, психолого-акмеологических служб, создание условий для реализации потенциалов личности; практическая реализация идей непрерывного профессионального образования.

**Ключевые слова:** высшее образование, конкурентоспособность, личностное развитие, непрерывное образование, преподаватель, профессиональное становление, студент, творчество

Преобразования, происходящие сегодня практически во всех сферах жизни человека, актуализировали вопросы, связанные с поиском условий, факторов, обеспечивающих эффективность личностно-профессионального становления субъекта деятельности. Особую значимость эти вопросы приобрели в системе высшего образования, что обусловлено тенденциями его развития, стратегическими направлениями модернизации и теми требованиями, которые предъявляет общество и профессиональное сообщество к личности и деятельности преподавателя высшей школы.

Определяя тенденции развития современного высшего образования, многие исследователи (О. Абдулина, И.В. Бестужев-Лада, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, Ю.С. Брановский, Л.Н. Харченко, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, И.П. Яков-



лев и др.) в качестве основных выделяют: движение образования по направлению в мировую культуру; демократизацию, гуманизацию и психологизацию; гуманитаризацию и компьютеризацию; многоуровневость и многоступенчатость; гибкость, открытость и вариативность; поликультурный характер; непрерывность и интеграцию; повышение фундаментальности; введение инновационных технологий и т.д.

Эти направления развития отечественной высшей школы учитывают и включают в себя следующие преобразования: индустриализация обучения; переход от информационных форм к активным формам обучения; переход от жестко регламентированных контролируемых, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса к развивающим, активизирующим; организация субъект-субъектных отношений и пр. (А.А. Вербицкий, Т.П. Воронина, В.А. Сластенин и др.).

Исходя из гуманистической направленности современного высшего образования, предполагающей становление конкурентоспособной личности, готовой понимать и адаптироваться к новым требованиям общественного развития, четко сформировались и его цели. Одна из главных целей состоит в том, чтобы посредством различных форм обучения и воспитания подготовить студентов к плодотворному творческому участию в жизни общества [5]. Иначе говоря, речь идет о подготовке личности выпускника с активной жизненной позицией, позволяющей ему не только грамотно выполнять предписанные профессиональные функции, но и способной к полной личностной самореализации.

Достижение поставленной цели возможно при решении задач, выступающих своеобразными векторами развития для преподавателя и вуза.

Во-первых, для подготовки такого специалиста нужен преподаватель, обладающий соответствующими личностными качествами, имеющими профессиональную значимость. А это, по мнению исследователей, делает необходимым совершенствование подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров на основе интеграции высшего (или высшего педагогического) образования и фундаментальной науки [14].

Во-вторых, только полное осознание и принятие поставленной цели может помочь преподавателю вуза эффективно выполнять основные функции высшего образования: гуманистическую, аксиологическую, социокультурную, социально-адаптивную, инновационную, социально-интегративную, прогностическую, что в современных социокультурных условиях с учетом требований рынка труда позволит обеспечить достаточно высокий уровень подготовки будущих специалистов.

Ведущие тенденции общественного развития в целом и российской системы образования в частности могут рассматриваться в качестве условий, обеспечивающих успешность решения перечисленных выше задач. Именно они, по мнению исследователей, позволят выйти образованию из кризиса; перейти на новую, субъект-субъектную систему отношений обучаемых и обучающихся в высшей школе; стать источником для совершенствования профессионализма личности и деятельности преподавателя.

Если говорить о современном преподавателе высшей школы, то прежде всего необходимо отметить специфику его профессии, личности и предъявляемых требований. Специфика деятельности и личности преподавателя высшей школы наиболее полно описана в работах З.Ф. Есаревой. Дальнейшие исследования (Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Г.У. Матушанский, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская и др.) показали, что профессиональная деятельность преподавателей вуза отличается рядом особенностей, которые проявляются в осознании и готовности решать общие цели и задачи высшей школы; структуре знаний преподавателя; организации целенаправленной творческой деятельности, связанной с обучением, воспитанием, развитием личности на этапе ее подготовки к профессиональной деятельности; сформированности личностных профессионально значимых качествах; в наличии специальных способностей; многообразии функциональных обязанностей; структуре деятельности; в выбранной жизненной стратегии и т.д. [1; 4; 9—12; 17]. Все эти особенности одновременно представляют собой совокупность требований, предъявляемых к личности и деятельности преподавателя вуза. Их многообразие не только подчеркивает специфику педагогической деятельности, но и роль преподавателя в организации образовательного процесса, в подготовке будущего специалиста

Сегодня в связи с процессами реформирования российской образовательной системы эти требования претерпели некоторые изменения, что в полной мере отвечает целям, задачам высшего образования, а также требованиям профессионального сообщества. В качестве наиболее значимых личностных качеств, по мнению исследователей, для современного преподавателя выступают: гибкость, мобильность, адаптивность, психологическая готовность к получению и использованию новой информации, овладению новыми технологиями, готовность к постоянной образовательной и самообразовательной деятельности на всех этапах профессионального становления и т.д. [1].

Приоритет этих характеристик перед другими, не менее значимыми, не случаен, так как подготовить конкурентоспособную личность выпускника может конкурентоспособный преподаватель. Поэтому сегодня особенно остро ощущается потребность педагогического сообщества в кадрах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности, творчески мыслящих, инициативных, способных выполнять заданные функции, проявлять социальную активность и т.д.

В связи с этим важно определить детерминанты, которые могут обеспечить преподавателю возможность личностно-профессиональной самореализации [7]; достижение максимальных результатов на всех этапах профессионального становления; видение того, какого уровня он может достигнуть в профессиональной деятельности.

В контексте рассматриваемой проблемы следует учитывать уже существующие в психолого-педагогических и акмеологических исследованиях авторские концепции детерминации профессионального становления. В частности, в работах Э.Ф. Зеера ведущим фактором профессионального становления личности определяется система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью [4. С. 34]. При этом он обращает внимание и на со-

циально-экономические условия, социально-профессиональные группы, а также на активность самого человека.

Ю.П. Поваренков, анализируя этот вопрос, выделяет две группы факторов: 1) внешние факторы — профессиональные требования и социально-профессиональные возможности, которые предоставляются в ходе профессионализации; 2) внутренние факторы (притязания и возможности индивида, его встречные требования к условиям профессионализации, самооценка) [13]. В связи с этим исследователь обращается к идеям Л.С. Выготского, которые позволяют рассматривать названную выше систему факторов конкретизацией общей социальной ситуации развития личности. Следовательно, она может быть названа ситуацией профессионального становления личности, а профессионально ориентированные качества, которые обретает личность в процессе профессионализации, являются системными по отношению к данной ситуации [13].

Существуют и другие представления о детерминантах профессионального становления. Так, в ряде работ показано, что под детерминантами понимается совокупность условий и факторов, механизмов, имеющих объективно-субъективную обусловленность:

— сформированная акмеологическая культура, содержанием которой составляет гуманистическое мировоззрение, духовно-нравственное совершенство, профессиональная ориентация на творческое саморазвитие, профессиональная компетентность, профессиональный менталитет [2];

— социально-психологическая компетентность, эмоционально-волевая саморегуляция и мотивационно-потребностная сферы личности, которые выполняют ведущую роль в структурировании процесса профессионально-личностного развития директора школы [6];

— личностно-мотивационные характеристики (мотивационная структура, профессиональная направленность, способности к профессиональному саморазвитию, функциональное состояние, самооценка результатов деятельности) как ведущие субъективные детерминанты продуктивности деятельности педагогов дошкольного образования [8];

— развитие профессионального самосознания учителя; мотивационная готовность учителя к самоизменениям, формирование у педагогов общечеловеческих ценностей и высокой мотивации на достижение результатов в развитии своих учеников; ориентация учителя на индивидуально-творческую самореализацию в педагогической деятельности [3];

— индивидуальный генез, социум, который окружает человека, физическое и психическое здоровье, уровень волевой саморегуляции, саморефлексия, личностная зрелость, индивидуальный профиль как индивидуальные акмеологические детерминанты когнитивного развития личности [10] и т.д.

Анализ этих подходов позволяет еще раз подчеркнуть, что при определении детерминант профессионального становления субъекта деятельности важно учитывать: требования общества и профессионального сообщества к личности и деятельности профессионала; тенденции общественного развития и развития той системы, в рамках которых осуществляется профессиональная деятельность и те требования, которые субъект предъявляет к профессиональной среде и другим ее субъектам.

Для данного исследования важно определить детерминанты личностно-профессионального становления и развития преподавателя высшей школы. Поэтому, учитывая все вышеизложенное, считаем правомерным к вышеназванным добавить те внешне и внутренне обусловленные составляющие, которые детерминируют обозначенные процессы:

— преобразование образовательной среды высшей школы и превращение ее в среду акмеологического типа;

— создание в вузах психолого-акмеологической службы, обеспечивающей оптимизацию личностно-профессионального становления всех субъектов образовательной среды;

— создание в образовательной среде вуза условий, необходимых для реализации потенциалов всех ее субъектов;

— практическое воплощение идей непрерывного профессионального образования личности и пр.

Остановимся более подробно на выделенных детерминантах. Традиционно под образовательной средой понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития (В.П. Бедерханова, И.В. Богданов, П.А. Флоренский, В.А. Ясвин). Эти характеристики встраиваются и в описание профессиональной среды, поэтому феномен «профессиональная среда» может рассматриваться как совокупность условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность человека, происходит осознание и принятие требований общества к личности и деятельности специалиста, выполняются цели, задачи и функции специалистов одного профессионального сообщества, формируется профессиональная и личностная Я-концепция.

Эффективность развития преподавателей вуза на всех этапах профессионального самоосуществления во многом определяется созданием и функционированием профессиональной и образовательной среды. И чем шире возможности среды, тем больше самобытности, индивидуальности проявляет человек при построении жизненной стратегии (по А.А. Деркачу).

Выше было сказано о влиянии акмеологической среды на развитие личности, следовательно, необходимо определить, что обуславливает ее создание. Данные, представленные акмеологами, показывают способы преобразования среды:

— среда качественно меняется, если ее субъектом является социально зрелая личность, которая выполняет «средообразующую функцию»;

— в среде выявляется (создается) компонент, который начинает выполнять роль «активизатора», стимулируя потенциальные возможности других ее компонентов, преобразовывая их цели в общеакмеологическую цель: создание условий для достижения вершин профессионализма.

В частности, таким компонентом в окружающей среде может стать психолого-акмеологическое сопровождение процессов профессионализации субъектов деятельности [1]. Включение как необходимого в образовательную среду этого компонента показывает, что акмеологическое сопровождение, выполняя роль движущей силы в формировании потенциалов профессиональной и образовательной среды, одновременно выступает связующим звеном между личностью и средой, формой, условием актуализации потенциалов личности. Деятельность специали-

стов сопровождения позволяет психологически подготовить личность к активному освоению среды, через формирование установок на развитие и саморазвитие, принятие требований профессии, анализ факторов, сопровождающих профессиональное становление и т.д.

В этом контексте необходимо рассмотреть и то, какими потенциалами должна обладать сама личность, чтобы она, активно осваивая окружающую среду, могла выдвигать встречные требования к ней. Большинство психологов и акмеологов отмечают, что можно выделить пять основных потенциалов: познавательные, морально-нравственные, творческие, коммуникативные и эстетические. Эти потенциалы, по мнению Н.И. Шевандрина, выполняют роль динамических доминант, задающих направленность процессу развития личности [18. С. 190]. Актуализируются и развиваются они в процессе освоения личностью профессиональной деятельности, включения в образовательный процесс и под влиянием акмеологического сопровождения, но при условии сформированности у личности психологической готовности к творческому освоению потенциалов акмеологической среды. Эффективное использование собственных и средовых потенциалов характерно только для социально зрелой личности, которая задает себе такой ориентир. Но и в тех ситуациях, когда диагностируется необходимый уровень социальной зрелости, сегодня нормой для каждого субъекта профессиональной деятельности является его включение в систему последипломного образования.

Главное назначение современной системы непрерывного образования на рубеже тысячелетий и при ее переходе на новую модель функционирования заключается в разрушении старых стереотипов и создании положительных, обеспечивающих творчество в конкретной профессии; в перестройке психологии людей; в сохранении и развитии созидательного научного, культурного и духовного потенциала страны, обеспечивающего преемственность традиций научных и педагогических школ и т.д. [1; 15; 16].

Практика показывает, что система непрерывного образования в высшей школе призвана формировать установки преподавателей на постоянное совершенствование не только знаний, умений и навыков, но и личности, что в полной мере соответствует основному тезису представителей акмеологического направления: достижение профессионализма деятельности через профессионализм личности. А интеграция усилий преподавателей как субъектов совместной деятельности, представителей службы психолого-акмеологического сопровождения и специалистов системы непрерывного образования сможет обеспечить эффективность решения поставленных задач и достичь вершин в личностно-профессиональном становлении.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Агапов В.С., Плугина М.И.* Акмеология профессионального становления преподавателей высшей школы. М., 2012. 492 с.
- [2] *Бегидова С.Н.* Акмеологические детерминанты профессионального становления личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 1.

- [3] *Вострикова Т.А.* Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 233 с.
- [4] *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 229 с.
- [5] *Казаренков В.И., Казаренкова Т.Б.* Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие // Педагогика. 2002. № 5. С. 64–69.
- [6] *Корнилова Т.А.* Психолого-акмеологические детерминанты профессионально-личностного развития директора школы: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 23 с.
- [7] *Кудинов С.И.* Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41(83). С. 114–121.
- [8] *Кравцова Ф.Х.* Личностно-мотивационные детерминанты развития профессионализма педагогов дошкольного образования в системе повышения квалификации: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 233 с.
- [9] *Кузьмина Н.В.* Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: ИЦПКС, 2001. 144 с.
- [10] *Ложечкина А.Д.* Когнитивное развитие интеллектуального генеза (норма и патология): монография. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. 208 с.
- [11] *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
- [12] *Матушанский Г.У.* Подготовка научно-педагогических кадров: ретроспективный анализ // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 130–134.
- [13] *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
- [14] Преподаватель современного вуза: компетентностная модель / под общ. ред. Л.Н. Харченко. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2012. 180 с.
- [15] Российская Федерация. Законы. О высшем и послевузовском профессиональном образовании: ФЗ от 22.08.1996 № 125-ФЗ. Ред. от 18.07.2006г.// СПС КонсультантПлюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=76506>
- [16] *Сенашенко В.С., Пахомов С.А., Клейменов А.Н.* Модернизация послевузовского профессионального образования // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 25–31.
- [17] *Сластенин В.А.* Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. 2002. № 4. С. 4–9.
- [18] *Шевандрин Н.И.* Социальная психология в образовании. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: Владос, 1995. 544 с.

## **DETERMINANTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS**

**M.I. Plugina**

Department of pedagogy, psychology and special disciplines  
Stavropol state medical University  
Mira str., 310, Stavropol, Russia, 355017

The article discusses the issues related to the determinants that ensure the effectiveness of the processes of personal development and professional formation of teachers in higher education.

It also describes the topicality of the stated problem in connection with transformations taking place today in society, educational systems and setting new goals and challenges facing higher education and the teaching staff.

The determinants of professional formation of teachers in higher education are defined as follows: the presence of acmeological environment, psycho-acmeological services, the creation of conditions for the realization of the potentials of the individual; the practical implementation of ideas of continuing professional education.

**Key words:** higher education, competitiveness, personal development, continuous education, teacher professional development, student, activities

## REFERENCES

- [1] Agapov V.S., Plugina M.I. *Akmeologiya professionalnogo stanovleniya prepodavateley vysshey shkoly* [Akmeology of professional development of teachers in higher education]. Moscow, 2012. 492 p.
- [2] Begidova S.N. Akmeologicheskie determinanty professionalnogo stanovleniya lichnosti [Akmeologichesky determinants of personality professional growth]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Adyge state University. Series 3: Education and Psychology], 2012, no 1.
- [3] Vostrikova T.A. *Akmeologicheskie determinanty razvitiya professionalizma lichnosti uchitelya*: Diss. ... kand. psikhol. nauk [Acmeology determinants of professional development of personality of the teacher: Ph.D. Thesis]. Moscow, 2006. 233 p.
- [4] Zeer E.F. *Psikhologiya professiy* [Psychology of professions]. Moscow, Acad. Project; Ekaterinburg: Business book, 2003. 229 p.
- [5] Kazarenkov V.I., Kazarenkova T.B. Vysshaya shkola: sotsialno-pedagogicheskoe vzaimodeystvie [Higher school: socially-pedagogical interaction]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2002, no 5, pp. 64–69.
- [6] Kornilova T.A. *Psikhologo-akmeologicheskie determinanty professionalno-lichnostnogo razvitiya direktora shkoly*: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk. [Psychological-acmeological determinant of professional and personal development of school director: Ph.D. Thesis Abstract]. Rostov-on-Don, 2009. 23 p.
- [7] Kudinov S.I. Polisistemnaya koncepcija samorealizatsii lichnosti [Polysystem concept of personality self-realization]. *Dizajn i Tehnologii [Design and Technologies]*, 2014, no. 41(83), pp. 114–121.
- [8] Kravtsova F.Kh. Lichnostno-motivatsionnye determinanty razvitiya professionalizma pedagogov doshkolnogo obrazovaniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Personal-motivational determinants of professional development of preschool teachers in system of improvement of professional skill. Ph.D. Thesis]. St. Petersburg, 2004. 233 p.
- [9] Kuzmina N.V. *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya* [Acmeological theory improve the quality of training of specialists of education]. Moscow, ICPX, 2001. 144 p.
- [10] Lozhechkina A.D. *Kognitivnoe razvitie intellektualnogo geneza (norma i patologiya)* [Cognitive development of intellectual genesis (norm and pathology)]. Germany, LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. 208 p.
- [11] Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, M.: Int. humanitarian. fund “Znanie”, 1996. 308 p.
- [12] Matushanskiy G.U. Podgotovka nauchno-pedagogicheskikh kadrov: retrospektivnyy analiz [Training of the teaching staff: a retrospective analysis]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]*, 2001, no 6, pp. 130–134.
- [13] Povarenkov Yu.P. *Psikhologicheskoe sodержание professionalnogo stanovleniya cheloveka* [Psychological content of professional formation of a man]. Moscow, URAO Publ., 2002. 159 p.
- [14] Kharchenko L.N. (Ed.) *Prepodavatel sovremennogo vuza: kompetentnostnaya model* [Teacher of the modern University: competency model]. Stavropol, Stavropol Service School Publ., 2012. 180 p.
- [15] *Rossiyskaya Federatsiya. Zakony. O vysshem i poslevuzovskom professionalnom obrazovanii*: FZ ot 22.08.1996g. No 125-FZ. Red. ot 18.07.2006 g. [The Russian Federation. Laws. On higher and postgraduate vocational education: the Federal law from 22.08.1996 No 125-FZ. Ed. from 18.07.2006]. Moscow, ATP ConsultantPlus. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=76506>

- [16] Senashenko V.S., Pakhomov S.A., Kleymenov A.N. Modernizatsiya poslevuzovskogo professionalnogo obrazovaniya [Modernization of postgraduate professional education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia], 2004, no 12, pp. 25–31.
- [17] Slastenin V.A. Professionalizm pedagoga: akmeologicheskiy kontekst [Professionalism of the teacher: acmeological context]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2002, no 4, pp. 4–9.
- [18] Shevandrin N.I. *Sotsialnaya psikhologiya v obrazovanii*. Ch. 1: Kontseptualnye i prikladnye osnovy sotsialnoy psikhologii [Social psychology in education. Part 1: Conceptual and practical foundations of social psychology]. Moscow, Vldos, 1995. 544 p.



---

---

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ КОНТЕКСТНОГО ПОДХОДА

А.Т. Паршуткина

Кафедра иностранных языков и методики их преподавания  
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина  
*ул. Коммунаров, 28/1, Елец, Россия, 399770*

В статье рассматриваются вопросы модернизации иноязычного образования в условиях контекстного подхода. Отмечается, что в настоящее время в профессиональном образовании выдвигается задача подготовки специалистов, владеющих иностранными языками на уровне международных стандартов, компетентных в области иноязычного профессионального общения, способных к академической и социальной мобильности. Нарастающей тенденцией является интеграция компетентностного и личностно ориентированного подходов в единую концептуальную основу. Синтезированным подходом, в рамках которого можно осуществить постепенный переход с обучающих позиций на языковое образование, становится контекстный подход. Понимание контекстного подхода как целостного образования потребовало рассмотрения различных его сторон и элементов в постоянном взаимном интегративном опосредствовании. Это позволило исследовать данный подход как одно из перспективных направлений развития образования. Современный контекстный подход представляет собой важный фактор смыслообразования, благодаря которому интенсифицируются процессы личностного освоения содержания образования, происходит трансформация учебной мотивации в профессиональную, формируется позиция субъекта учебно-познавательной деятельности, эффективно содействующая личностно профессиональной и социальной самореализации будущего специалиста. Ведущими тенденциями развития иноязычного образования в рамках контекстного подхода являются: новое методологическое осмысление основных составляющих процесса обучения иностранным языкам, философско-антропологическое понимание «контекста» в образовательном пространстве, стремление к целостности и системности в организации и самоорганизации образовательного процесса, интегративный характер иноязычного образования.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, контекстный подход, методологическое осмысление, интегративный характер, контекст, тенденции развития

Современные тенденции развития общества, культуры и образования требуют межкультурной коммуникативной компетентности личности, обуславливающей ее способность и готовность жить в условиях поликультурного мира [5. С. 6]. В этих условиях потребность в быстрой адаптации в интегрированном мире, расширение межкультурных контактов усиливают мотивацию в изучении языков международного общения. Современное иноязычное образование рассматривается как наукоемкий процесс, в рамках которого решаются вопросы жизнедеятельности человека, переосмысливаются научные знания о месте и роли языка в поликультурном обществе.

Параллельно с прогрессивными тенденциями, наблюдаемыми в объективной педагогической действительности, четко прослеживаются и кризисные явления. Современная система образования как саморазвивающаяся система, обладающая относительной стабильностью, вступает в противоречие с обществом, изменив-

шим аксиологические ориентиры своего развития. «Сциентистская» модель обучения исчерпала свой потенциал, и сегодня необходимо определить, какой же должна быть модель образования XXI в. [1. С. 3].

По мнению ученых (Л. Буева, М. Мамардашвили, Ф. Михайлова и др.), кризис образования непосредственно соотносится с кризисом «образования человека», антропологической катастрофой. Он связан с проблемой существования человека в постоянно меняющемся мире, поиском смысла и гармонии в нем. Другой аспект кризиса образования связан с «дефицитом культуры в образовании» (В.П. Зинченко), технократической перегрузкой образования, его «гуманитарным голоданием» (Э.Д. Днепров). Следствием кризиса в образовании является трансляция знания в отчужденной, безличной форме, что влечет за собой дегуманизацию и отчуждение в сфере образования.

Кризис образования, по нашему мнению, следует рассматривать как закономерное явление, как один из законов развития системы, ведущий к развитию образования. В условиях кризиса, характеризующегося сменой педагогической парадигмы, система образования приобретает новые черты. Становясь интегрированной, многоуровневой и многоступенчатой, новая модель образования подразумевает дополнительные перспективы для личностного и профессионального развития.

Несмотря на то, что компетентностный подход преодолевает отчуждение образования, теоретическая модель данного подхода, инструментальные средства его реализации вызывают острые дискуссии. Особенно много споров возникает по поводу многочисленных компетенций. Поскольку все они разноплановы, их невозможно объединить единым методологическим подходом. Поэтому практическая реализация компетентностного подхода представляет сегодня весьма сложную задачу.

Е.И. Пассов справедливо отмечает: «В компетентностном подходе нет той основы, систематизирующего стержня, фактора, на основе которого может произойти интеграция: все компетенции рядоположены, комплементарны, комплектны (но не комплексны! Не системны!). Есть их совокупность, аддитивность, конгломерантность, суммарность — как угодно, но интеграции, т.е. нового качества это не даст. Они — не уровневые, а в любой системе должны быть уровни и среди них — ведущий, управляющий. У человека таким уровнем служит мировоззрение (с его национальным аспектом — менталитетом), где главенствующую роль играют ценности (аксиология). Они и выполняют регулятивную функцию в деятельности человека. Без них нельзя говорить об образовании» [8. С. 38—39].

Не только в компетентностном, но и в личностно ориентированном подходе в современных условиях наблюдаются инновационные тенденции. В нем, по мнению Э.Ф. Зеер, появляется профессиональная составляющая. В «личностно ориентированном обучении главное — развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе», что, в свою очередь, «предполагает не просто активность и самостоятельность учащегося, но обязательно субъективную активность и самостоятельность» [3. С. 45]. В личностно ориентированном подходе происходит переориентация целей обучения на социализацию, самореализацию человека в культуре. В составе личностных и профессиональных компетенций будущих специалистов отмечаются рефлексивные и ценностно-смысловые свойства.

Закономерной тенденцией современного образования выступает интеграция компетентностного и личностного подходов. Отмечается приоритетность личностных компетенций, которые определяют успешную профессиональную деятельность выпускника.

В свете вышеперечисленных тенденций важное значение приобретает концепция контекстного подхода в иноязычном образовании, которая подтверждает переход от традиционной к гуманистической, личностно ориентированной образовательной парадигме, высшей ценностью считающей развитие и самоактуализацию личности человека. Учитывая данное положение, можно утверждать, что в рамках контекстного подхода возможно осуществить постепенный переход с обучающих позиций, на языковое образование.

Контекстный подход рассматривается нами как совокупность внешних (организация педагогического процесса; совокупность форм, методов и средств обучения, связанных с достижением определенных целей; внешнее окружение учащегося: культурное, историческое, социальное) и внутренних (система личностных особенностей: эмоциональных, деятельностных, поведенческих) факторов, которые обуславливают положительную динамику в обучении иностранным языкам.

Особенности процесса становления и развития контекстного подхода в отечественном иноязычном образовании сопряжены с феноменом «образование», с понятием «парадигма образования», с развитием смежных наук, с процессами интеграции, с усилением роли внутреннего и социокультурного контекстов личности в образовательной деятельности.

Сложность и противоречивость процесса становления контекстного подхода обнаруживает важную тенденцию его развития — это стремление приблизить процесс обучения к практической деятельности человека.

Беря во внимание эту тенденцию, можно наполнить новым методологическим звучанием все компоненты системы обучения иностранным языкам в рамках контекстного подхода.

Во-первых, конструктивному анализу подвергается категория метода обучения. В истории обнаруживается тенденция поиска эффективных путей обучения иностранным языкам. Проблема поиска оптимального соотношения традиционных и инновационных методов обучения является сегодня весьма актуальной.

Методологического осмысления в рамках контекстного подхода требует и цель обучения. По мнению Н.Д. Гальсковой [2], современный этап развития общества требует согласования сущности и содержания целей обучения иностранным языкам с требованиями межкультурной коммуникации, которая трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам (И.И. Халеева), и учет направленности всей системы образования на личность обучаемого.

Учеными ведутся поиски интегративной цели обучения иностранным языкам в рамках существующей парадигмы образования.

Е.И. Пассов [8] определяет цель обучения иностранным языкам не только как учебную (умение общаться, владение коммуникативной компетенцией), но и как

образовательную (образование духовного человека). Иностранный язык — это не «учебный предмет», а «образовательная дисциплина», которая обладая огромным потенциалом, способна внести весомый вклад в развитие индивидуальности человека.

Интегративная сущность цели обучения выражается не только в практическом владении иностранными языками, но и в получении общеобразовательных знаний и, как следствие, в формировании интегрированной компетенции (Е.А. Локтюшина). Таким образом, цели познавательные дополняются целями поведенческими. В результате происходит осознание и понимание практической роли познания, возможности использования приобретённых знаний в будущей профессии.

Целью органически связанного профессионального и языкового образования в вузе является формирование интегрированной профессиональной иноязычной компетентности будущего специалиста в единстве всех его компонентов через освоение профессионального и языкового опыта в ситуациях межкультурного взаимодействия, а также интеграцию языкового опыта в структуру профессиональной деятельности [7. С. 68].

Методологического осмысления требует также наблюдаемая сегодня тенденция, изменяющая содержание иноязычного образования.

По мнению А.К. Крупченко, понятие содержания образования отталкивается от традиционного, предусматривающего три компонента: лингвистический (языковой материал), психологический (формирование навыков и умений пользования изучаемым языком при общении), методологический (овладение учащимися рациональными приемами учения) [6. С. 24]. Отмечается, что каждый элемент содержания усваивается в деятельности, в результате которой приобретается опыт. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку достигается только в том случае, если полученные знания можно использовать в профессиональной деятельности.

Если трактовать содержание образования как некоторый набор видов опыта, который должны освоить обучаемые, то развитие этого содержания можно представить как непрерывное усложнение состава и структуры входящих в него видов опыта, что обусловлено непрерывным развитием всех сфер общественной культуры [9. С. 26].

Формирование интегрированной профессиональной компетенции складывается из опыта профессиональной деятельности и языкового опыта, получаемого в результате взаимодействия участников межкультурного общения. Основной единицей содержания обучения выступает проблемная ситуация, хотя и для привычных задач и заданий есть достаточно места. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе индивидуального, совместного анализа и разрешения «профессионально-подобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Переход к новой методологии в контекстном обучении иностранным языкам затрагивает и технологическую сторону этого процесса. Современные технологии должны быть основаны на принципах проблемности, интерактивности, ситуативности, моделировании профессионально-контекстных ситуаций [4. С. 93].

Использование интегрированных технологий контекстного подхода (подход основан на интеграции традиционных и инновационных технологий) в учебном процессе способствует формированию целостного образа иноязычной культуры и обеспечивает возможность анализа слова в контексте культуры. Языковые средства, вовлеченные в ситуативные обстоятельства, в аутентичные речевые ситуации, представляющие собой моделирование реальной жизни, приобретают содержание и смысл. Эти ситуации реализуются в контексте и имеют проблемный характер.

Кроме того, контекстный подход в языковом образовании отражает процессуальную сторону формирования научного мировоззрения личности. Язык выступает своеобразным мостом между действительностью и человеком, создавая картину мира, влияет на действительность и обеспечивает познавательную деятельность человека.

В результате проведенного анализа контекстного подхода и основных тенденций в области иноязычного образования были сформулированы те важные задачи и проблемы, которые приводят теоретическое исследование к новому взгляду на дальнейшее развитие контекстного подхода в обучении иностранным языкам.

Первую тенденцию мы связываем с философско-антропологическим осмыслением содержания понятия «контекст», а именно: какое место он занимает в бытии человека. Это привело нас к важному заключению о том, что данный конструкт можно продуктивно использовать в образовании. Учитывая различные контексты в образовательном пространстве, можно расширить границы познания, обогатить предметно-смысловое поле образования, наметить перспективные линии его развития. В контекстах бытия прослеживается логика развития человека в культуре и образовании. С помощью контекста можно вывести новые теоретические основания взаимодействия языка, мировоззрения и языковой картины мира, возникающие в связи с решением образовательных задач, касающихся овладения человеком неродным языком.

Следующей тенденцией развития иноязычного образования в рамках контекстного подхода является стремление к целостности и системности в организации и самоорганизации образовательного процесса, включающего все компоненты. Поэтому подход как категория понимается шире «стратегии обучения». Его (подход) связывают с ценностной составляющей парадигмы образования.

В современном иноязычном образовании все четче прослеживаются интегративные тенденции. Интеграционные взаимодействия основываются на философских принципах (единство мира, целостность, всеобщая связь явлений). Интегративный характер иноязычного образования тесно связан с процессом целостного познания, поскольку в данном процессе открываются новые связи и взаимоотношения между компонентами системы образования. Этот процесс является важным фактором развития иноязычного образования, познавательной деятельности, формирования мировоззрения индивида. Стремление к интеграции иноязычного образования можно объяснить стремлением языковой личности к целостному развитию, к единению с окружающим миром.

Нарастающей тенденцией иноязычного образования является усиление социокультурного контекста. Поскольку язык является составной частью системы социальных отношений, его необходимо изучать в социокультурном контексте, при непосредственном влиянии изменений в обществе, с учетом отношений в поликультурном пространстве. Все эти факторы влияют на развитие языка. Контекстный подход предусматривает изучение культурно-языковой ситуации в целом, позволяющей понять не только особенности реального использования языка, но и процесс формирования мировоззрения человека, приобщения его к мировым ценностям. В новом социально-культурном контексте образование в области иностранных языков приобретает ярко выраженную и практически «осязаемую» культурно-интегрирующую ценность, позволяющую осознать, что поликультурное и мультилингвальное общественное пространство требует от действующих в нем субъектов терпимости и понимания в общении с представителями иных национально-культурных социумов [2].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что феномен контекстного подхода представляет особый интерес для ученых, которые изучают язык, культуру и языковую личность в образовании, поскольку дает возможность для дальнейшего его исследования с позиций современного научного знания. Такой подход является, на наш взгляд, новым и перспективным направлением в обучении иностранным языкам в условиях трансформации как всего общества вообще, так и системы образования в частности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Архипова О.В.* Модель университетского образования в условиях смены исторического типа культуры (аксиологический аспект): автореф. ... канд. философ. наук. СПб., 2004. 24 с.
- [2] *Гальскова Н.Д.* Основные парадигмальные черты современной методической науки // Иностранные языки в школе. 2011. № 7. С. 2–13.
- [3] *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.
- [4] *Исаев Е.А.* Компетентностный подход в профессиональном лингвообразовании // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2-1 (58). С. 92–95.
- [5] *Карташова В.Н.* Приоритетные направления в развитии иноязычного образования: материалы Международной научно-практической видеоконференции «Иноязычное образование: векторы развития». Елец, 2015. С. 3–6.
- [6] *Крупченко А.К.* К вопросу о профессиональной лингводидактике. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. М.: Экзамен, 2004. С. 243.
- [7] *Локтюшина Е.А.* Иностранный язык в профессиональной деятельности современного специалиста: проблемы языкового образования: монография. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. 238 с.
- [8] *Пассов Е.И.* Мутагенез методики: как спасти науку. Елец: МУП «Типография», 2012. 266 с.
- [9] *Сериков В.В.* О природе компетентностного образования // Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: теория, методология, технологии: материалы Междунар. научн.-практ. конф. г. Москва, 11-12 нояб. 2008 г. / Отд-ние философии образования и теоретич. Педагогика РАО, Столичная фин. гуманит. акад., Тул. гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого. М.: НОУ ВПО «СФГА», 2008. С. 26–32.

## THE TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION WITHIN THE CONTEXTUAL APPROACH

T.A. Parshutkina

Department of Foreign Languages and Methods of their Teaching  
Bunin Yelets State University  
Kommunarov str., 28/1, Yelets city, Lipetsk region, Russia, 399770

The article deals with the modernization of foreign language education within the contextual approach. It is noted that the task of training the experts, possessing the knowledge of foreign languages at the level of international standards, competent in foreign languages in the field of professional communication, capable of academic and social mobility is currently put forward in vocational education. A growing trend is to integrate competency and personality-oriented approaches into a single conceptual framework. A synthesized approach, whereby it is possible to carry out a gradual transition to teaching positions on language education, becomes the contextual approach. Understanding the contextual approach as a holistic education required the consideration of its various sides and elements in constant mutual integrative mediation. It allowed to explore this approach as one of the most promising areas for the development of education. The modern contextual approach constitutes an important factor of meaning through which the process of personality development of educational content intensifies, and the transformation of learning motivation into the vocational sphere occurs, the position of the subject of training and learning activities, effectively promoting occupational and social personality self-realization of the future specialist is formed. The leading trends in foreign language education within the context of the new approach are: the new methodological reflection on the basic components of the process of teaching foreign languages, philosophical and anthropological understanding of the “context” in the educational space, striving for integrity and consistency in the organization and self-organization of the educational process, the integrative nature of foreign language education.

**Key words:** foreign language education, contextual approach, methodological reflection, integrative nature, context, trends of development

### REFERENCES

- [1] Arkhipova O.V. *Model universitetskogo obrazovaniya v usloviyah smeny istoricheskogo tipa kultury (aksiologicheskij aspekt)*. Avtoref. ... kand. filosof. nauk [The model of university education in the context of changing historical type of culture (axiological aspect). PhD thesis abstract ]. Saint-Petersburg, 2004. 24 p.
- [2] Galskova N.D. Osnovnye paradigmatnye cherty sovremennoj metodicheskoy nauki [The main features of the paradigm of modern methodical science]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 2011, no 7, pp. 2–13.
- [3] Zeer E.F. *Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti* [The vocational and educational space of the individual]. Yekaterinburg, 2002. 126 p.
- [4] Isaev E.A. Kompetentnostnyj podhod v professionalnom lingvoobrazovanii [Competence approach in professional linguistic education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]*, 2014, no 2-1 (58), pp. 92–95.
- [5] Kartashova V.N. Prioritetnye napravleniya v razvitii inozazychnogo obrazovaniya [Priority directions in the development of foreign language education]. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy videokonferencii “Inozazychnoe obrazovanie: vektory razvitiya”* [Proceedings of the International scientific-practical videoconference «Foreign language education: development vectors»]. Yelets, 2015, pp. 3–6.

- [6] Krupchenko A.K. *K voprosu o professionalnoy lingvodidaktike: Sovremennye teorii i metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [To the issue of professional lingvodidactics. The modern theories and methods of teaching foreign languages]. Moscow, Publishing house «Exam», 2004. 243 p.
- [7] Loktyushina E. A. *Inostranny yazyk v professionalnoy deyatel'nosti sovremennogo spetsialista: problemy yazykovogo obrazovaniya* [Foreign language in the professional activity of a modern specialist: the problems of language education]. Volgograd, Publishing house «Change», 2012. 238 p.
- [8] Passov E.I. *Mutagenez metodiki: kak spasti nauku* [The mutagenesis of methods: how to save science]. Yelets, "Typography" Publ., 2012. 266 p.
- [9] Serikov V.V. O prirode kompetentnostnogo obrazovaniya [About the nature of competence-based education]. *Kompetentnostnyy podkhod v vysshem professional'nom obrazovanii: teoriya, metodologiya, tekhnologii*: Materialy Mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. [Competence approach in higher vocational education: theory, methodology, technology: Proced. of International scientific conf.]. Moscow, «SFGA» Publ., 2008, pp. 26–32.



---

---

## INTRODUCING TRANSLATION SKILLS TO LEVEL 200 STUDENTS OF RUSSIAN: A CASE STUDY UNIVERSITY OF GHANA

Albert Antwi-Boasiako

Department of Modern Languages  
University of Ghana  
P.O. Box LG 207, Legon, Ghana

The paper examines the steps to introduce basic translation skills to level 200 students of Russian. It adopts the teacher-student centered approach and employs the theory of equivalence at a superficial level to achieve the intended goal. The aim of the paper is to enhance on students' language proficiency while at the same time introducing translation skills at the intermediate level.

The study is designed to equip students with basic translation skills. It aims at strengthening students' bilingual competence at the level of written translation as our priority and then oral translation otherwise known as interpretation. It points to the fundamental ingredients needed to be acquired before embarking on the translation task. Main research questions are: a) the steps to introduce and strengthen translation skills to level 200 students of Russian; 2) identifying basic language principles required to do proper translation; 3) relating language to the immediate realities of the student in the introduction process.

Based on the experience of introducing basic translation skills to level 200 students of Russian at the University of Ghana, it was concluded that the teacher and student centered approaches are employed to produce acceptable and genuine results.

**Key words:** Introducing, translation, skills, level 200 (intermediate), students, Russian, English, words, method

In the University of Ghana translation studies were initially introduced at level 300. The assumption being the fact that students might have acquired sufficient knowledge in the Russian and other foreign languages. Whereas this assumption could be true, there is no established principle that prevents the introduction of translation skills to level 200 students of Russian. Students have not reached the level as stated by Bloomfield [2] and Halliday, McIntosh, Strevens [7], that bilingual is when an individual can use the two languages in question, in such a way that, the individual could be considered as a native. The students' level could be related to the position of Haugen [8], Apel, Muysken [1] which maintains that as a prerequisite to attain the level of a bilingual, one should be able to read, write, listen and speak. On the basis of their bilingual competence, they will be able to distinguish between source language (SL) text and translated text. The grounds would be fertile to acquire translation skills.

***The background to the introduction of translation skills.*** Non-Russian speaking students are admitted to level 100. The same process applies to Spanish, Chinese, and in some cases Arabic.

The primary responsibility of the language instructor in Russian is to teach students the Russian alphabet. When students are well grounded in the knowledge of the alphabet, they are taught basic Russian words. The under-listed are the examples of words they are introduced to.

GROUP A: Сегодня — Today; Вчера — Yesterday; Сейчас — Now, At the moment; Днём — In the daytime; Вечером — In the evening; Ночь — Night; Погода — Weather; Дождь — Rain.

VERBS: Идти; Слушать; Кушать; Завтракать; Обедать; Ужинать; Жить.

GROUP B: Дети — Children; Мать — Mother; Отец — Father; Дедушка — Grandfather; Бабушка — Grandmother; Дом — House; Вода — Water; Книга — Book; Человек — Person; Школа — School; Магазин — Shop; Ручка — Pen; Карандаш — Pencil; Телевизор — Television; Пассажир — Passenger; Студент — Student (Boy/Male); Студентка — Student (Girl/Female); Преподаватель — Teacher; Столовая — Restaurant.

The words in groups A, B and C are words that are linked with the language reality of the students' life. It is also on the premises that "meaning arises from embodied interaction in the world" [12. P. 21]. Students in their local and English language understand the meaning of the words in the various groups. At level 100, students of Russian have a mental picture of what these words denote. Students will not need to carve out a new meaning from the already existing meaning. What is required of the instructor is to give an interpretation of the Russian words in the English language. Once students have the potential to identify Russian words at level 100, understand them, it is left with the instructor to teach students the meaning in the Russian language through the English language. There are cases where the instructor can employ audio-visual aids and demonstrations to avoid translation. In any case, the students have a mental picture and even if the instructor does not provide an interpretation, students are able to transfer the meaning to the English language. At this level, students have been ushered into the translation process. The teaching of the language basically at this level thrives on interpretation.

There is a meaningful relationship between the words in Russian and English. It is evident that translation is an integral part of the teaching and study of foreign languages. This part of the paper serves as bedrock to the introduction of translation skills to level 200 students of Russian. The background is that students have the basic understanding of the words that have been used as examples. This section is seen as a transition to the real introduction of translation skills to level 200 students of Russian. The teaching method used is basically teacher-centered.

***Strengthening and increasing students lexical range.*** A smooth translation also depends on students 'lexical bank' or lexical reserve, what Russians will call "Лексический запас". The method used in this segment of the study is teacher or instructor centered approach.

Simple expressions are given with their translations. These expressions are not beyond the students' intellectual scope. Experience has shown that students are not likely to learn new words on their own when it comes to the study of foreign languages with special reference to Russian.

Some phrases given with translation:

- 1) Я хочу взять интервью у Виктора — I would like to interview Victor;
- 2) Прежде всего — First of all;
- 3) В конце XX века — At the end of the 20<sup>th</sup> century or At the close of the 20<sup>th</sup> century;

- 4) Я пенсионер, коренной москвич — I am a pensioner, a native of Moscow;
- 5) Недавно был день независимости России — Recently there was Russian Independence Day;
- 6) Курсы валют с 15ого марта — The exchange rate from the 15<sup>th</sup> of March;
- 7) Компания продолжает диктовать свои условия — The company continues to dictate its conditions;
- 8) Какие функции выполняет отец? — What are the functions performed by a father?
- 9) Условия для развития бизнеса создает государство — The conditions for the development of business are created by the state.

The instructor must show some competence in the translation process. The examples given to the students indicate to the students that adequately translated items are before them. They are to study the examples given and based on that, attempt to perform a similar translation.

A model has been given to the students and for that matter translation skills have been “injected” into the students at this level. Once this idea has been inculcated into students, even without detailed notes on translation studies, students will be eligible to translate simple sentences on their own. At this level, it will not be possible to include words from different disciplines. Efforts are made however to mention some key words and use them in the formation of sentences. Words like; анкета, ключ, врач, зал, прекрасно, космос, бумага, площадь, интересный, спектакль.

Strengthening the students’ lexical range enhances students’ preparation to translate some basic sentences, phrases into the English language. Though, while students are dealing with the Russian language at the level of monolingual, it aims at establishing a meaningful relationship between the Russian and the English. Unintentionally, students will be cultivating first, the habit of gaining mastery over the Russian language, which will serve as a transition to a stage where students’ bilingual competence could be tested. Students have already mastered to a greater extent the more complex constructions in Russian which are alien to them. Students will be able to make a good construction in the English language.

The other approach is the use of audio-visual aids. This has the potential of first intensifying students’ interest in the learning of the Russian and secondly, it helps increase students vocabulary and communicative competence. The language model that these programmes present presupposes that students have adequate knowledge of the Russian language.

***The basis for the introduction through interaction with students.*** A lecturer’s interaction with students learning a foreign language is very vital. The lecturer has the responsibility to promote a classroom environment that is inviting and encourages students to be engaged in “their own learning” [5. P. 389].

In the teaching of the Russian language in an environment where the English language dominates, a poor student-lecturer relationship could have a negative impact on the study of a language that is totally foreign to students [13].

Based on the fact that students have the fundamental knowledge in the Russian language at level 200, learning at this level is student-lecturer centered, the results from

learning activities is co-produced by the lecturer and the student [11. P. 262]. The interaction took place between the instructor and forty-two level 200 students of Russian. Students have acquired fundamental knowledge in the Russian language at level 100.

The interaction with the students on the basis of the knowledge acquired previously puts the lecturer or instructor in a position that requires of him to speak fast. It is imperative on the part of the instructor to adopt the usage-based approach in his interaction. This approach has been associated with language learning by some cognitive linguists [4]. The instructor must be abided with the sense that language use is linked directly with language-based events. The old and new uses of the words are contextualized-based. The choice of linguistic forms occurs in the context of communication [9]. The interaction takes different forms.

**First stage** of interaction:

- 1) Что это такое? (Instructor) — Это ручка. (Student);
- 2) Какой сегодня день? (Instructor) — Сегодня пятница. (Student);
- 3) Кто это? (Instructor) — Это Давид. (Student);
- 4) Что это такое? (Instructor) — Это окно. (Student).

The **second stage** of the interaction is to allow students to answer the questions in the English language. The responses must be: 1) It is a pen, 2) Today is Friday, 3) This is David, 4) It is a window.

At **third stage of interaction**, simple English phrases and sentences are spoken and students respond in the Russian language.

1. This is my friend. His name is Kofi. — Это мой друг. Его зовут Кофи.
2. This is my girlfriend. Her name is Janet. — Это моя подруга. Её зовут Жанет.
3. У меня красный карандаш. — I have a red pencil.
4. Is Kwame a student? No, he is not a student, he is a medical doctor. — Кваме студент? Нет, он не студент, он врач.
5. Is it your book? No, it is not. — Это твоя книга? Нет, не моя.

**The results of the interaction.** Out of the 42 students, 30 students responded correctly in the Russian language, with regards to the first stage of interaction. Seven students responded correctly in Russian except that the pronunciation was not standard. This was detected after a one-to-one interaction. Five students performed averagely in the response. They were slow and lacked confidence. The lack of confidence explains that their knowledge in basic Russian is lower than the rest of the class. They got the response wrong and the pronunciation was far removed from the Russian intonation.

With regards to the second stage of interaction, thirty-seven students responded correctly in the English language except for the five students. At the third stage of interaction, twenty students got all the answers correctly in the Russian language. 13 of the students got three of the answers correctly, four students got two of the answers correctly, one student got one of the questions correctly and four students got none of them correctly.

This exercise gave three defining characteristics of the students. Very good students, good students, average students and below average students in terms of the acquisition of the Russian language at the basic and the early intermediate levels.

Level 200 students are considered intermediate. Nevertheless, some students at this level still lack basic understanding of simple expressions in the Russian language. The

lack of understanding of the basic expressions leads to poor communication and inability to translate into the receptor language, which is the English language.

At the stage of interaction, attention was paid to the students' immediate environment to conform to Goldberg's "principle of sieve encoding hypothesis" [6]. She opines that synthetic and morphological patterns displayed in sentences are not abstract that springs from some mysterious principle, they should rather be seen as meaningful patterns that stem from general human interaction, experience and communicative needs. Students have an idea of the Russian language. The instructor who interacts with the students, presuming that the students have a mental picture of what the speaker presents for their responses and reaction, has the duty to draw the students' attention.

**Conclusion.** Translation becomes a vital component in the teaching and learning of any foreign language. The introduction of translation skills to level 200 students of Russian is an imperative within the framework of foreign language teaching with special reference to Russian.

The teacher and student centered approaches are employed to produce acceptable and genuine results. Students are led through the introduction process in stages to help them grasp the concept of translation and to develop the skills systematically.

## REFERENCES

- [1] Appel R., Muysken P. *Language Contact and Bilingualism*. London: Edward Arnold, 1987.
- [2] Bloomfield L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- [3] Brennan S., Clark H. Conceptual Pacts and Lexical Choice in Conversation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognitive*, 1996, no 22 (6), pp. 1482–1493.
- [4] Croft W., Cruise, D.A *Cognitive Linguistics*. Cambridge, U.K: Cambridge University Press, 2004.
- [5] Crose B. Internationalization of the Higher Education Classroom: Strategies to Facilitate Intercultural Learning and Academic Success. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2001, no 23 (3), pp. 388–395.
- [6] Goldberg A.E. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press, 1995.
- [7] Halliday M.A.K., McIntosh A., Stevens P. *The Linguistics Sciences and Language Teaching*. London: Longman, 1964.
- [8] Haugen E. *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: University of Alabama Press, 1956.
- [9] Langacker R. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- [10] Langacker R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1. Stanford, C.A.: Stanford University Press, 1987.
- [11] Leibowitz B. What is Inside the Suitcase? An investigation into the powerful resources students and lecturer's bring to teaching and learning. *Higher Education: Research and Development*, 2009, no 28 (3), pp. 261–274.
- [12] Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge, 2012.
- [13] Whannell R., Allen B., Lynch K. Casualties of Schooling? 18–22 years old students in tertiary bridging program. *Australian Journal of Tender Education*. 2010, no 35 (5), pp. 1–17.

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПЕРЕВОДА У СТУДЕНТОВ СО СРЕДНИМ УРОВНЕМ ВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ: АНАЛИЗ ОПЫТА УНИВЕРСИТЕТА ГАНЫ**

**Алберт Антви-Боасиако**

Кафедра современных языков  
Университет Ганы  
*P.O. Box LG 207, Legon, Ghana*

В статье рассматриваются начальные этапы формирования основных навыков перевода у студентов со средним уровнем владения русским языком (уровень 200). Для достижения цели применяется «учитель—ученик»-ориентированный подход и основы теории эквивалентности. Целью работы является повышение уровня владения языком одновременно с формированием навыков перевода у студентов среднего уровня (*intermediate*), изучающих русский язык в университете Ганы.

Исследование организовано так, чтобы сформировать у студентов основные навыки перевода. Основная цель — развитие двуязычной компетенции, прежде всего, на уровне письменного, а затем и устного перевода. Рассмотрены основные навыки, без овладения которыми невозможно приступить к обучению переводу.

Основные исследовательские задачи: 1) рассмотреть начальные этапы формирования и развития навыков перевода у студентов со средним уровнем владения русским языком; 2) определить основные языковые навыки, необходимые для того, чтобы выполнить правильный перевод; 3) подобрать языковой материал, связанный с реальной студенческой жизнью, для облегчения процесса формирования навыков перевода.

На основе опыта формирования основных навыков перевода у студентов среднего уровня владения русским языком, обучающихся в Университете Ганы, сделан вывод о том, что использование «учитель—ученик»-ориентированного подхода позволяет получить приемлемые результаты.

**Ключевые слова:** формирование, перевод, навыки, уровень 200 (средний уровень), студенты, русский язык, английский язык, метод

## НАШИ АВТОРЫ

**Акимова Анжелика Ринатовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова

E-mail: angel.a@inbox.ru

**Антиви-Боасиако Алберт** — PhD, профессор кафедры современных языков Университета Ганы

E-mail: aaboasiako@ug.edu.gh

**Арендачук Ирина Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: arend-irina@yandex.ru

**Балыхина Татьяна Михайловна** — доктор педагогических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей русского языка Российского университета дружбы народов

E-mail: balykhinatm@mail.ru

**Бовина Инна Борисовна** — доктор психологических наук, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

E-mail: innabovina@yandex.ru

**Бочарова Елена Евгеньевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: bocharova-e@mail.ru

**Будыкин Сергей Владимирович** — аспирант кафедры клинической и судебной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

E-mail: moscow858@yandex.ru

**Варченко Наталья Николаевна** — директор представительства в Москве ОАО «Самбон Пресижн энд Электроникс» (Республика Корея) ЛТД»

E-mail: natvarchenko@gmail.com

**Ветер Оксана Васильевна** — старший преподаватель факультета повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного Российского университета дружбы народов

E-mail: okveter@yandex.ru

**Волк Марина Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

E-mail: volk\_mi@pfur.ru

**Ганькин Константин Алексеевич** — главный программист представительства в Москве ОАО «Самбон Пресижн энд Электроникс» (Республика Корея) ЛТД»

E-mail: gankman@mail.ru

**Дворянчиков Николай Викторович** — кандидат психологических наук, доцент, декан факультета юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета

E-mail: dvorian@gmail.com

**Ершова Регина Вячеславовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии Государственного социально-гуманитарного университета

E-mail: erchovareg@mail.ru

**Кудинов Сергей Иванович** — доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

**Кудинов Станислав Сергеевич** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

E-mail: kudinov84stas@yandex.ru

**Новик Владимир Петрович** — инженер-исследователь представительства в Москве «ИриТех Ко., ЛТД» (Республика Корея)

E-mail: gankman@mail.ru

**Паршуткина Татьяна Алексеевна** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ЕГУ им. И.А. Бунина

E-mail: tparshutkina@mail.ru

**Плугина Мария Ивановна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики, психологии и специальных дисциплин Ставропольского государственного медицинского университета

E-mail: mplugina@yandex.ru

**Рягузова Елена Владимировна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: rjaguzova@yandex.ru



**Седова Ирина Викторовна** — аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов

E-mail: [kafedra-psy@yandex.ru](mailto:kafedra-psy@yandex.ru)

**Семина Татьяна Максимовна** — аспирант кафедры психологии Государственного социально-гуманитарного университета

E-mail: [tm.semina@yandex.ru](mailto:tm.semina@yandex.ru)

**Шамионов Раиль Мунирович** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: [shamionov@mail.ru](mailto:shamionov@mail.ru)

---

---

**ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ  
И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК РУДН.  
СЕРИЯ «ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»»**

Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов» зарегистрирован в Министерстве печати и информации Российской Федерации 16 марта 1993 года, № регистрации — 0110440.

Вестник РУДН входит в список периодических изданий, публикации в которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите кандидатских докторских диссертаций. С 2008 года выпуски Вестника РУДН в реферативно-библиографическом виде доступны в базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) РФФИ: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru).

Журнал предназначен для публикаций результатов фундаментальных и прикладных научных исследований ученых, преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов РУДН в виде научных статей, обзорных научных материалов, научных сообщений, рецензий, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. По решению Редколлегии в журнале могут публиковаться материалы, представленные российскими учеными, не являющимися сотрудниками Университета, а также материалы, представленные зарубежными учеными.

Серия «Психология и педагогика» издается с 2003 г. Ежегодно публикуется 4 номера журнала. До 30% объема каждого номера могут составлять статьи на английском языке.

Прием и подготовка рукописей к печати происходит следующим образом.

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу **VestnikRUDN-psy@yandex.ru**.

2. После поступления статьи в редколлегию главный редактор или ответственный секретарь серии направляют статью на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2—3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи; наглядность иллюстративного материала (при наличии); 5) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению; дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 6) заключение рецензента (статья рекомендуется к

публикации; рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков; не рекомендуется к публикации в данном журнале).

3. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

4. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья и указывает планируемые сроки публикации.

### ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

**Компьютерный набор:** формат MS Word-1998-2003 с расширением \*.doc; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

#### **Структура статьи:**

- название (полностью набрано заглавными буквами);
- инициалы и фамилия автора (авторов);
- место работы автора (для каждого автора: кафедра, лаборатория и т.п.; вуз, организация и др.);
- рабочий адрес автора (последовательность: название улицы, номер дома, название населенного пункта, страна, почтовый индекс);
- аннотация содержания статьи (150—200 слов);
- список ключевых слов (5—10);
- текст статьи (рекомендуемый объем 12000-17000 знаков с пробелами);
- при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «**Примечания**». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т.д.;
- раздел «**Литература**», в котором **по алфавиту** указываются выходные данные источников, на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем — на иностранных языках). В самом тексте в квадратных скобках указываются номер источника в прилагаемом списке литературы, а при необходимости страницы, например: «Как отмечает И.В. Тихомирова [1]...»; «Шел по деревне, заглядывал в окна...» [2. С. 85];
- после списка литературы помещается выполненный автором перевод на английский язык названия; транслитерация фамилии, имени, отчества автора (авторов); перевод наименования организации, транслитерация адреса организации; перевод аннотации и ключевых слов;
- раздел «**References**», в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод). Этот список приводится полностью отдельным блоком, повторяя список литературы к русскоязычной части, незави-

симо от того, имеются или нет в нем иностранные источники. Если в списке есть ссылки на иностранные публикации, они полностью повторяются в списке, готовящемся в романском алфавите.

Образец оформления в разделе «Литература»:

[1] *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 25—33.

Образец оформления в разделе “References”

[1] *Krupnov A.I.* Psikhologicheskie problemy issledovaniya aktivnosti cheloveka [Psychological problems of studying the human activity]. *Voprosy Psikhologii [Psychological Issues]*, 1984, no. 3, pp. 25—32;

— в случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (“References”) помещается название; фамилия, имя, отчество автора (авторов); наименование и адрес организации; краткая аннотация и ключевые слова на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе “References” они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод), см. пример выше

**Сведения об авторе** (присылаются в отдельном файле):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, ученое звание, должность (организация, факультет, кафедра — без сокращений);
- контактный телефон;
- e-mail (публикуется в разделе НАШИ АВТОРЫ).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей принимаются по адресу **VestnikRUDN-psy@yandex.ru**

**ВЕСТНИК**  
**Российского университета**  
**дружбы народов**  
Научный журнал

**Серия**  
**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

**2016, № 1**

Редактор *И.В. Успенская*  
Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

**Адрес редакции:**  
Российский университет дружбы народов  
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419  
Тел.: (495) 955-07-16

**Адрес редакционной коллегии**  
**серии «Психология и педагогика»:**  
ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198  
Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67  
e-mail: vestnikRUDN-psy@yandex.ru

---

Подписано в печать 15.02.2016. Формат 70×108/16.  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».  
Усл. печ. л. 10,32. Тираж 500 экз. Заказ № 115

Типография ИПК РУДН  
ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419, тел. (495) 952-04-41

**BULLETIN**  
**of Peoples' Friendship**  
**University of Russia**

Scientific journal

**Series**  
**PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS**

**2016, № 1**

Editor *I.V. Uspenskaya*  
Computer design: *O.G. Gorunova*

**Address of the editorial board:**  
Peoples' Friendship University of Russia  
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419  
Ph. +7 (495) 955-07-16

**Address of the editorial board**  
**Series «Psychology and pedagogics»:**  
Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198  
Tel. +7 (495) 778-38-07, доб. 12-67  
e-mail: vestnikRUDN-psy@yandex.ru

---

Printing run 500 copies

**Address of PFUR publishing house**  
Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419  
Ph. +7 (495) 952 0441

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

**36432**

(индекс издания)

**ВЕСТНИК РУДН**  
**Серия «Психология**  
**и педагогика»**

Количество  
комплектов:

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА**

на журнал

**36432**

(индекс издания)

ПВ	место	литер

**ВЕСТНИК РУДН**

**Серия «Психология и педагогика»**

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

**ВЕСТНИК РУДН**

Серия \_\_\_\_\_

Количество комплектов:

--

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

**ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА**

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

**ВЕСТНИК РУДН**

Серия \_\_\_\_\_

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2016 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)