

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени А. С. ПУШКИНА

# **ВЕСТНИК**

**Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 3  
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург  
2015

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина**

***Научный журнал***

**№ 3 (Том 5) 2015**  
Психология  
**Основан в 2006 году**

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);  
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (зам. гл. редактора);  
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);  
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор  
Е. С. Нарышкина, кандидат психологических наук, доцент

*Редакционный совет:*

А. Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор;  
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Германия);  
Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;  
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;  
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор;  
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (отв. за выпуск);  
Л. Я. Миссуловин, доктор психологических наук, профессор;  
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;  
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор;  
Е. В. Черный, доктор психологических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, определенный Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,  
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-36  
[http:// www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А. С. Пушкина, 2015  
© Авторы, 2015

## Содержание

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*В. В. Белов*

Психологические основы проектирования системы воспитания управленческих лидеров в высшей школе ..... 5

*О. П. Афанасьева*

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся-подростков с низким уровнем успеваемости в условиях образовательной оздоровительной организации..... 17

*Н. В. Головешкина*

Индивидуально-психологические и личностные характеристики обучающихся среднего звена общеобразовательной школы ..... 27

*К. Н. Стратилат, Н. И. Семечкин*

Потенциал контроля социальной лености в учебных группах..... 37

*А. С. Яроцкая*

Взаимосвязь уровней и характеристик субъектности малых учебных групп ..... 48

### ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

*М. А. Ахмедханов*

Методика развития психологических характеристик военнослужащих на этапе обучения в учебном центре внутренних войск МВД России ..... 58

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

*А. Г. Маклаков, Е. Н. Яхудина*

Динамика развития психических познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста ..... 70

*А. В. Пономарев*

Влияние опыта профессиональной деятельности сотрудников федеральной противопожарной службы на толерантность к неопределенности ..... 83

*Ли Цзыхань*

Этикетное поведение как реализация конфуцианских ценностей ..... 92

Сведения об авторах ..... 101

## Contents

### **PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

*Belov V. V.*

The psychological engineering basis of managerial leader's educational system in higher school.....5

*Afanasyeva O. P.*

Psycho-pedagogical support of teenagers studying with low performance in terms of improving the educational organizations.....17

*Goloveshkina N. V.*

Individual psychological and personality characteristics of schoolchildren of mid-level secondary school.....27

*Stratilat K. N., Semechkin N. I*

Possible methods to control social loafing in study groups.....37

*Iarotckaia A. S.*

Correlation between levels and features of group subjectivity in small study groups.....48

### **DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY**

*Akhmedkhanov M. A.*

Model of revealing of psychological characteristics causing unauthorized actions of nuclear facility guardians from internal troops of Russia.....58

### **GENERAL PSYCHOLOGY and PSYCHOLOGY OF LABOR**

*Maklakov A.G., Yahudina E.N.*

The dynamics of mental cognitive processes and personality characteristics of children of primary school age .....70

*Ponomarev A. V.*

The Impact of FFS Personnel Occupational Activity on Tolerance to Uncertainty .....83

*Li Tz.*

Etiquette behavior as the realization of Confucian values.....92

*Information about authors* ..... 101

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923 : 378 : 316.46

**В. В. Белов**

## **Психологические основы проектирования системы воспитания управленческих лидеров в высшей школе**

В статье рассматривается одна из актуальных малоизученных проблем педагогической психологии – воспитание управленческих лидеров среди студентов. Выявлены движущие силы и условия развития управленческих лидеров, сформулированы принципы социально-педагогического проектирования систем воспитания: управляемости, самообразования, стохастичности, деятельности, развития, психологического сопровождения. Уточнено содержание психологического сопровождения развития личности успешного управленческого лидера на этапе обучения в образовательной организации высшего образования.

The article concerns the problem of educational psychology – raising students as managerial leaders. The main motive forces and conditions of managerial leader's development are identified. The principles of their socio-pedagogical engineering in educational systems (controllability, self-education, stochasticity, activity, development, psychological support) are considered. The content of psychological support personal development of successful managerial leaders at the higher education stage of learning is specified.

*Ключевые слова:* система воспитания, психологическое сопровождение развития личности, коучинг, наставничество, управленческий лидер, жизненный путь личности, движущие силы и условия развития личности, принципы социально-педагогического проектирования.

*Key words:* educational system, psychological support, coaching, mentorship, managerial leader, the personality's life path, the development main motive forces and conditions, principles of socio-pedagogical engineering.

Актуальность психологического исследования воспитания управленческих лидеров в студенческой среде обусловлена тем, что с каждым годом на мировой арене возрастает конкурентная борьба, которая приобретает все более изощренные формы. Эффективность функционирования организаций, их конкурентоспособность зависят от того, кто стоит во главе организации. Именно управленческие лидеры способны создавать и реализовывать наиболее конкурентоспособные социальные проекты в виде *высокоэффективных самообучающихся организаций* [3].

В связи с этим, например, в престижных американских учебных заведениях создаются специальные структуры («department of leadership»), сотрудники которых разрабатывают и активно внедряют *системы воспитания управленческих лидеров*.

К сожалению, в нашей стране воспитание управленческих лидеров рассматривается не как главенствующая и жизненно важная задача высшего образования, от успешности решения которой в ближайшем будущем зависит национальная безопасность страны, а в лучшем случае как вспомогательное направление подготовки будущих специалистов в области управления. В большинстве образовательных организациях высшего образования, где осуществляется подготовка будущих руководителей, формирование лидерских качеств не уделяют внимания: в таких организациях функционирует система подготовки специалистов в области управления, а не система воспитания лидеров.

Пришло время, когда необходимо коренным образом пересмотреть отношение к формированию готовности студентов к управленческому лидерству. На наш взгляд, главенствующим направлением формирования управленческой элиты должно стать создание на базе престижных образовательных организаций высшего образования системы воспитания управленческих лидеров.

Успех решения проблемы воспитания управленческих лидеров не только в нашей стране, но и в зарубежных странах определяется тем, на основе каких психологических закономерностей базируется образовательная система, целью которой является формирование управленческих лидеров, способных создавать высокоэффективные самообучающиеся организации.

Учитывая то, что в данной статье рассматривается проектирование систем воспроизводства лидеров организации, уточним, что под психологическими закономерностями воспитания управленческих лидеров понимаются проявления объективных законов управления развитием личности лидеров организации в образовательной среде.

Понятие «высокоэффективные, самообучающиеся организации» не так часто используется в работах по педагогической психологии, поэтому уточним его содержание.

Представление о самообучающихся организациях дано в работе П. Сенджа. В самообучающихся организациях её члены постоянно открывают, что именно они создают реальность, в которой живут и действуют; учатся тому, как изменять эту реальность; воспроизводят, заново «творят» самих себя; получают способность делать нечто такое, чего никогда не умели; заново воспринимают мир и их связь с ним; расширяют свою способность творить; ощущают себя как часть плодотворного мира [9].

Таким образом, по П. Сенджу самообучающиеся организации и ее сотрудники рассматриваются в рамках системного подхода, основным параметром их определения является способность к саморазвитию.

Отметим, что концепция высокоэффективных организаций описана в работе Дж. Г. Бойетта и Дж. Т. Бойетта, в которой дано подробное сравнение организаций традиционного типа и высокоэффективных организаций [5].

В работе К. Бланшара описана модель высокоэффективных организаций SCORES:

S – Доступная информация и открытое общение, что создает атмосферу доверия и поощряет членов организации действовать как собственников.

C – Убедительное, понятное и принятое людьми видение, что способствует созданию сильной организационной культуры, а также вдохновению членов организации, формирует чувство привязанности к цели, согласует личные ценности с организационными ценностями.

O – Постоянное обучение, что умножает интеллектуальный капитал организации.

R – Неослабевающая концентрация внимания на интересах потребителей, что предполагает сохранение высочайших стандартов качества продукции.

E – Активирующие системы и структуры, что позволяет быстро реагировать на препятствия, поддерживать образ будущего, стратегическое направление и миссию.

S – Доступ к власти и высокая степень заинтересованности, что позволяет разделять власть и принятие решений, по всей организации формировать команды [4].

Как следует из этой модели, в высокоэффективных самообучающихся организациях ведущее место занимает управленческое лидерство.

Отметим, что проектирование социальных систем или социальное проектирование — форма социального управления; научно обоснованное конструирование системы параметров будущего социального объекта или качественно нового состояния существующего объекта [10]. В случае социально-педагогического проектирования — это деятельность, направленная на поиск и внедрение инновационных решений целенаправленного развития личности студентов как не только объектов, но и субъектов воспитания [6].

Социально-педагогическое проектирование систем воспроизводства управленческих лидеров — это процесс создания конкретных образцов и деталей системы, их состояний и процессов, в

соответствии с заданными параметрами с целью развития у студентов психологической готовности к управленческому лидерству.

Необходимо отметить, что создание системы воспроизводства талантливых управленческих лидеров основывается на многовековой истории исследования проблемы талантливого лидерства как социального явления создания, строительства и развития преуспевающих организаций. Научной основой социально-педагогического проектирования систем воспитания лидеров является совокупность взаимодополняющих концепций [1].

Одна из первых систем – это буддистская система отбора и воспитания духовных лидеров, убедительно доказывающая, что главное условие долгосрочного процветания религиозной организации – это система воспроизводства талантливых лидеров, которая включает психофизиологическую, нравственную, психологическую составляющие.

Обращаясь к истории психологии лидерства, необходимо также отметить этическую систему воспитания лидеров Конфуция, идея которого заключалась в том, что необходимо откорректировать психику и поведение людей, и, прежде всего, правителей, очистить их души, вернуть к некому естественному закону, норме поведения, которая дана от природы. Если этот результат будет достигнут, то все остальное, включая и государство, само постепенно вернется в равновесие, приобретет гармонию. Конфуций считал, что талантливые правители появляются в результате целенаправленной системы воспитания, отводя ведущее место в этой системе Учителю.

Среди зарубежных концепций интерес представляет концепция Н. Тичи и Е. Коуэна, которые выделили и описали особый социально-психологический феномен в организациях, ориентированных на долгосрочное преуспевание: «двигатель лидерства». Авторы утверждают, что в таких организациях должна существовать целенаправленная деятельность её руководства, целью которой является формирование лидеров на всех уровнях управления [11].

В отечественной науке наиболее конструктивным является акмеологический подход к исследованию лидерства в организации [1].

Данный подход нами подробно был рассмотрен применительно к организационному лидерству [2]. В связи с этим обратим внимание только на базовые положения, имеющие отношения к проектированию систем воспитания управленческих лидеров.

Во-первых, необходимо рассматривать управленческое лидерство наряду с организационным лидерством как социально-психологический механизм, благодаря которому высокоэффективные самообучающиеся организации обладают чертами, которые соответствуют акмеологическим представлениям о вершинном развитии общностей людей.



Во-вторых, исходя из акмеологического понимания трудовой деятельности как призвания [2], появляется возможность уточнить психологическое содержание деятельности управленческого лидера. Благодаря данной деятельности талантливый лидер организации наиболее полно раскрывает свой потенциал, в полной мере реализует все возможности своей многогранной личности. Эта деятельность применительно к управленческому лидеру направлена на создание высокоэффективных самообучающихся организаций.

В-третьих, акмеология рассматривает личность как самодетерминирующую, саморазвивающуюся систему, что позволяет конструктивно взглянуть на субъекта данной деятельности, исследовать одарённость к деятельности управленческого лидера и выявить признаки организационного таланта.

В-четвертых, акмеология как наука о вершинах развития человека в период зрелости позволяет организовать и провести исследования, направленные на изучение жизненного пути талантливого управленческого лидера организации, движущей силы и условий развития таких личностей.

В-пятых, акмеология – это не только фундаментальная, но и прикладная наука. Её прикладным результатом является проектирование и создание образовательных систем, целенаправленно формирующих талантливых специалистов. В этой связи акмеологические исследования управленческого лидерства ориентированы на проектирование и создание систем воспроизводства талантливых руководителей, разработку методического обеспечения акмеопсихологического сопровождения развития личности талантливого управленческого лидера на всех этапах его жизненного пути, в том числе и в период обучения в высшем учебном заведении.

Среди отечественных концепций в рамках акмеологического подхода особое ключевое положение занимает концепция движущих сил и условий развития личности. В ходе проведенных исследований нами были определены детерминанты развития личности управленческого лидера [1].

Так, были определены задатки как биологические условия развития личности управленческого лидера. В литературных источниках к данным задаткам относят генетические факторы, хотя роль этих факторов, как следует из немногочисленных психогенетических исследований, ограничена.

Кроме того, были выявлены нейрофизиологические особенности, присущие успешным управленческим лидерам: развитые механизмы интеграции полушарий головного мозга, моделирующих систем мозга, а также механизмы функциональной асимметрии мозга, которые в целом присущи творческим личностям [1].

Следует отметить, что социальные условия принято дифференцировать на макро-, мезо- и микроусловия. Макроусловия – это социально-политические, правовые, социально-экономические, национально-культурные факторы, которые способствуют или препятствуют развитию личности управленческого лидера. В период демократических преобразований, ориентации государства на правовое и финансовое обеспечение развития предпринимательства в нашей стране, складываются благоприятные макроусловия для создания образовательных систем воспитания управленческих лидеров.

Мезоусловия связаны с конкретными социальными организациями, в том числе и с высшими учебными заведениями. Считается, что для того, чтобы научиться лидерству, необходимо получить надлежащее образование. При этом следует различать понятия: образование и профессиональная подготовка. Профессиональная подготовка может способствовать развитию способностей управлять, но она не закладывает основ лидерства. Образование, напротив, ведет к формированию личности управленческого лидера, поэтому среди мезофакторов очень велика роль наставничества.

Микроусловия связаны с ближайшим окружением, с семьей. Главным условием является тип воспитания: способствуют появлению лидера организации гармоничное воспитание. Известны данные о том, что на формирование и последующее развитие личности лидера большое влияние оказывает жизненный сценарий «победителя» [7].

Движущей силой развития личности лидера организации является вовлечение их в организационную деятельность. Важно отметить, что именно вовлечение не в управленческую, а в организационную деятельность. В связи с этим лидеры организации формируются не в процессе продвижения по карьерной управленческой лестнице, а благодаря, например, созданию «дочерних предприятий» с «нуля». М. Кетс де Фрис в ходе бесед с лидерами мирового бизнеса спрашивал их, где они научились управленческому лидерству. Были собраны рассказы о том, как происходило становление молодых лидеров: как правило, будучи еще молодыми людьми (около тридцати лет), они были направлены в различные страны (Аргентину, на Тайвань, в Австралию или в Канаду) создать дочерние компании, реорганизовать торговое представительство или основать совместное предприятие. Учась на собственных ошибках, проявляя высокую мотивацию достижений, лидеры, добиваясь успеха в осуществлении созданного ими проекта, получали богатый опыт, дающий им колоссальное знание, мотивацию, способность принятия решений, чувство самоэффективности, ответственности,

самостоятельности, т. е. то, что определяло их как субъекта организационной деятельности [5].

Как показали исследования [1], отличительной особенностью субъекта организационной деятельности являются: доминирующее стремление к саморазвитию в сочетании с развитой мотивации достижения успеха, потребностью в аффилиации, стремлением к разумному риску, мотивом самореализации, борьбы и процессуальным мотивом, а также с низкой степенью выраженности мотивации избегания неудач и стремления к манипулированию. Такое сочетание мотивов в наибольшей степени позволяет генерировать идеи, объединять вокруг себя талантливых людей, концептуально реализовать замысел, создавая эффективные команды и высокоэффективные самообучающиеся организации.

Для реализации разрабатываемого нами социально-педагогического проекта необходимо руководствоваться *принципами социально-педагогического проектирования систем воспроизводства лидеров организации* [1].

1. *Принцип управляемости.* Этот принцип противопоставляется принципу стихийности возникновения талантливых лидеров организации. Согласно принципу стихийности возникновение талантов, появление гениев не может быть спрогнозировано, т.е. таланты возникают случайным, непредсказуемым образом. Принцип управляемости предполагает возможность целенаправленного формирования талантливых лидеров организации. Согласно этому принципу система воспроизводства талантливых управленческих лидеров представляет собой типичную систему управления, состоящую из управляющей и управляемой подсистемы.

2. *Принцип самообразования.* Этот принцип гласит, что личность талантливого лидера организации – это самодерминирующая, саморазвивающаяся система. Из этого следует, что определяющим фактором её развития является не внешний фактор, например, обучение и воспитание, а внутренний субъектный фактор – самообразование. В связи с этим система воспроизводства талантливых управленческих лидеров представляет собой образовательную систему, построенную на акмеологической основе, в которой доминирующим фактором является самообразование.

3. *Принцип стохастичности.* Согласно этому принципу формирование талантливого лидера организации носит вероятностный, а не строго детерминированный, «инкубационный характер». Невозможно предсказать заранее, кто достигнет вершины развития личности лидера организации. В связи с этим необходимо развивать не одного, а нескольких человек, создавая им обогащенную среду, намечая для каждого потенциального управленческого лидера образовательный маршрут.

4. *Принцип деятельности.* Этот принцип определяет детерминанту, движущую силу развития личности талантливого лидера организации и предполагает, что данные лидеры формируются в процессе выполнения задач не управленческой деятельности, а организационной деятельности. Чем раньше личность будет вовлечена в организационную деятельность, тем выше вероятность появления талантливого управленческого лидера. В связи с этим, целесообразно еще на этапе обучения в образовательной организации высшего образования создавать образовательную среду, позволяющую студентам реализовывать собственные замыслы по созданию высокоэффективных самообучающихся организаций. Так, например, в последние годы в нашей стране стали создаваться бизнес-инкубаторы.

5. *Принцип развития.* Согласно данному общепсихологическому принципу личность лидера организации – это не статичное, а развивающееся во времени психологическое явление. Талантливый лидер организации формируется постепенно, в том числе и на этапе обучения в высшем учебном заведении, где закладываются его базовые компетенции готовности и способности: генерировать идеи, разрабатывать концепции высокоэффективных самообучающихся организаций, создавать управленческие команды, осуществлять постоянный поиск идей и внедрять новое, объединять вокруг себя инициативных последователей, вселять уверенность в успех даже, казалось бы, в безвыходной ситуации, создавать доверительную, открытую к новому, творческую атмосферу, вовлекать людей в процесс управления и принятия решений, учить их нести ответственность за их реализацию и последствия.

6. *Принцип психологического сопровождения.* Этот принцип предполагает активное участие психологов в системе воспроизводства лидеров организации. Важнейшим положением данного принципа является ведущая роль внутреннего потенциала субъекта в его профессиональном и личностном развитии. Для этого необходимо оказать психологическую помощь для определения свободного выбора различных альтернатив личностного и профессионального роста.

Необходимость в психологическом сопровождении развития личности успешного лидера организации обусловлена несколькими причинами. Во-первых, не все люди обладают лидерским талантом и, следовательно, необходим поиск таких людей. Во-вторых, лидерский талант проявляется не сразу, а, как уже отмечалось, в процессе развития личности, вовлеченной в организационную деятельность. В связи с этим необходимо организовать процесс помощи со стороны наставника. В-третьих, личность является психологическим образованием, и её целенаправленное развитие

предполагает активное участие психолога и применение психологических развивающих методов.

Психологическое сопровождение развития личности успешного управленческого лидера – это вид психологической помощи, которую осуществляет профессиональный психолог, специализирующийся в области психологии организационного лидерства.

По содержанию психологическое сопровождение развития личности успешного лидера организации – это целостный целенаправленный процесс поиска, изучения, формирования и развития личности лидера организации на всех этапах его жизненного пути.

Цель психологического сопровождения развития личности успешного лидера организации – полноценная реализация личности своего потенциала развития и удовлетворение потребностей субъекта организационной деятельности.

При этом, эффективность психологического сопровождения развития личности успешного лидера организации зависит от ряда условий:

- наличие политических и социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в роли лидера организации;
- признание и возможность на правовой основе реализовать права личности на самостоятельный выбор способов реализации своего потенциала в деятельности лидера организации;
- наличие для полноценного становления личности талантливому лидеру организации подготовленных специалистов-психологов, прошедших подготовку по психологии управленческого лидерства;
- разработанность средств для решения задач психологического сопровождения развития личности успешного лидера организации [1].

Задачами психологического сопровождения развития личности успешного лидера организации являются:

- разработка научных психологических основ проектирования систем воспроизводства лидеров организации;
- проектирование образовательного маршрута формирования личности управленческого лидера организации;
- поиск и обнаружение кандидатов, обладающих высоким уровнем развития организационной одарённости;
- оказание психологической помощи в развитии и реализации потенциала личности управленческого лидера на всех этапах его организационной деятельности для решения разнообразных проблем создания и развития высокоэффективных самообучающихся организаций;

- профилактика развития дезадаптации лидеров организации, сохранения их здоровья и профессионального долголетия.

Реализация задач психологического сопровождения развития личности успешного лидера организации возможна:

- при использовании личностно ориентированных технологий;
- с использованием методов психодиагностики;
- на основе мониторинга кандидатов в управленческие лидеры среди студентов;

- благодаря психологическому консультированию по проблемам развития личности талантливой лидера организации, включая и специальные тренинги для руководителей;

- при применении методов, позволяющих проектировать и реализовывать сценарии формирования личности лидера организации, прежде всего с помощью наставничества и коучинга, а также на основе создания развивающей среды [1].

В соответствии с технологией коучинга, одной из главных задач психологического сопровождения развития личности лидера организации является не только оказание своевременной помощи и поддержки личности, но и обучение ее самостоятельному преодолению трудностей этого процесса, ответственному отношению к своему становлению, помощи личности в становлении полноценным субъектом организационной деятельности [8].

Наставничество – это вид оказания помощи, который осуществляют специалисты, достигшие вершин в своей области, например, в области лидерства, и обладающие необходимыми личностными качествами [7].

При этом лидер-наставник должен обладать рядом качеств:

- знанием практики создания успешных компаний;
- знанием организации;
- способностью к доверительным отношениям;
- отсутствием страха потерять должность «первого лица в организации»;
- развитой коммуникативной компетентностью;
- готовностью оказать помощь, способностью прийти на помощь вовремя;
- отсутствием зависимости и способностью радоваться успехам учеников;
- умением делегировать полномочия, создавать инновационный климат, формировать команды.

Задачами наставника являются:

- выявлять потенциальных лидеров;
- создавать возможности роста потенциальных лидеров;
- формировать видение будущего у потенциальных лидеров;

- прививать у потенциальных лидеров организационную культуру роста и победителя;
- помогать понять своим ученикам природу организации, закономерности и механизмы её возникновения, эффективного функционирования и развития;
- осуществлять консультирование своих учеников по проблеме создания организации;
- объяснять цели и задачи организации, её структуру, политику, её нормы, традиции, неписанные правила;
- налаживать и поддерживать процесс общения с учениками.

Таким образом, подводя итог, можно прийти к следующим выводам:

1. Актуальность рассматриваемой проблемы исследования обусловлена тем, что разработка *системы воспитания управленческих лидеров* в образовательной организации высшего образования, является основой успеха нашей страны в будущем в условиях усиливающей конкурентной борьбы на мировой арене. Управленческие лидеры – это те, кто реализуют наиболее конкурентоспособные социальные проекты в виде *высокоэффективных самообучающихся организаций*.

2. *Социально-педагогическое проектирование систем воспроизводства управленческих лидеров* — это процесс создания развивающейся системы воспитания, целью которой является развитие у студентов психологической готовности к управленческому лидерству.

3. *Реализация требования научности социально-педагогического проектирования* достигается за счет применения акмеологического подхода к исследованию формирования управленческих лидеров, включающего концепции жизненного пути и движущих сил и условий развития личности, в сочетании с концепцией «двигателя лидерства» Н. Тичи и Е. Коуэна.

4. К условиям развития управленческих лидеров относятся социальные условия макро-, мезо- и микроуровней. Ведущая роль в развитии личности управленческих лидеров отводится системе образования. Движущей силой развития личности управленческого лидера является раннее вовлечение их в организационную деятельность.

5. Отличительной особенностью субъекта деятельности, создающего высокоэффективные, самообучающиеся организации является доминирующее стремление к саморазвитию в сочетании с развитой мотивацией достижения успеха, потребностью в аффилиации, стремлением к разумному риску, мотивом самореализации, борьбы и процессуальным мотивом, а также низкая степень выраженности мотивации избегания неудач и стремления к манипулированию.

6. Реализация социально-педагогического проектирования систем воспроизводства управленческих лидеров организации требует учет следующих *принципов*: управляемости, самообразования, стохастичности, деятельности, развития, психологического сопровождения.

7. Система психологического сопровождения управленческих лидеров в развитой форме представляет собой такой вид психологической помощи, которая обязательно включает психологический мониторинг кандидатов в управленческие лидеры среди студентов; психологическое консультирование по проблемам развития личности талантливых лидеров организации с использованием специальных технологий: тренингов, наставничества и коучинга.

### Список литературы

1. Белов В.В. Психология лидерства: электрон. учеб. – СПб.: СПбАУиЭ, 2011.
2. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2014. – № 1. – Т. 5. Психология. – С. 40–50.
3. Белов В.В., Белова Е.В. Проблема управленческого лидерства: психологический подход // Управленческое консультирование. – 2014. – № 7 (67). – С. 116–125.
4. Бланшар К. Лидерство К вершинам успеха. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
5. Бойетт Джозеф Г., Бойетт Джимми Т. Путеводитель по царству мудрости: лучшие идеи мастеров управления / пер. с англ. – 2-е изд., стер. – М.: Олимп-бизнес, 2004. – 395 с.
6. Глебова Л.Н. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики. – Арзамас: АГПИ, 2009. – 320 с.
7. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия воспитания талантов и передачи знаний. – М., 2002. – 288 с.
8. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. – СПб., 2003. – 192 с.
9. Сендж П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 384 с.
10. Социологическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Н. Иванов. – М.: Мысль, 2003. – 863 с.
11. Tichy N.M. (with Cohen E.) The Leadership Engine: How Winning Companies Build Leaders at Every Level. – N.Y.: Harper Business, 1997. – P. 211.



## **Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся-подростков с низким уровнем успеваемости в условиях образовательной оздоровительной организации**

В статье рассматриваются условия реализации авторской программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся-подростков в условиях образовательной оздоровительной организации. Целью программы является: коррекция нервно-эмоционального напряжения, отношения к болезни, оптимизация самооценки, развитие индивидуальных ценностных предпочтений, способности к самовосприятию и самовоспитанию, развитие эмоциональной и мотивационной сфер личности. Основными принципами, на которых построена программа, являются принципы сотрудничества и диалога, реализованные в её структуре и содержании с учётом особенностей подросткового возраста. Разработка данной программы психолого-педагогического сопровождения также обусловлена: спецификой образовательной оздоровительной организации (отрыв от семьи, необходимое сочетание оздоровительного и образовательного процессов, режим пребывания, условия временного детского коллектива и пр.).

В статье представлена структура и краткое содержание программы, приводятся результаты оценки её эффективности.

The article deals with conditions for realization of the author's program of psychological and pedagogical support of students-teenagers in the conditions improving educational organization. The program aims to: correction of the neuro-emotional stress, relationship to the disease, self-optimization, the development of individual value preferences, the ability to self-perception and self-education, the development of emotional and motivational spheres of personality. The basic principles on which the program is built, are the principles of cooperation and dialogue, implemented in its structure and content, taking into account the features of adolescence. Development of the program of psychological and pedagogical support is also due to: improving the specificity of the educational organization (separation from the family, the right combination of health and educational processes, the regime stay in conditions of temporary group of children and so on.).

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, успешность обучения, психологические характеристики учащихся-подростков, образовательная оздоровительная организация.

*Key words:* psychological and educational support, the success of learning, psychological characteristics of students adolescent, wellness education organization.

Задача повышения качества обучения и усвоения знаний школьниками всегда являлась приоритетной для образовательных организаций, несмотря на множество изменений, происходящих в этой сфере. На сегодняшний день многими исследователями отмечается снижение успеваемости учеников, причем, это касается как обучающихся с низким уровнем успеваемости, так и тех, у кого до-

статочны высокие показатели по этому критерию. Вызвано это многими факторами: неопределенностью социально-экономической системы, и реформой образования, и, как следствие, повышением уровня тревожности, в том числе у подрастающего поколения. Социально-эмоциональные нарушения возникают вследствие длительного воздействия на ребенка травмирующих ситуаций, нарушения межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками, закрепления отрицательного опыта, что, в свою очередь, ведет к повышению неуверенности в себе и формированию личностной тревожности. Если данная проблема возникает еще в младшем школьном возрасте, это может привести к постепенному выпадению из образовательного процесса. Для предотвращения подобного варианта развития событий необходимо вовремя выявить, а лучше – предупредить возможное возникновение тех трудностей, которые могут повлечь за собой развитие неуспеваемости, помочь обучающимся сформировать те действия и навыки, которые необходимы для дальнейшей умственной и практической деятельности. Можно сделать вывод о том, что при своевременном определении круга причинных факторов и применении различных подходов к организации, отбору и содержанию психолого-педагогических средств можно успешно преодолевать проблему неуспеваемости.

Психолого-педагогическое сопровождение является одним из важнейших компонентов в процессе обучения и воспитания. Сопровождение не является простым набором разнообразных коррекционно-развивающих методов работы с обучающимися. Психолого-педагогическое сопровождение – это нечто большее, чем комплекс разнообразных методов, это помощь обучаемому в решении задач, появляющихся в ходе процесса развития, самопознания, обучения, воспитания и социализации.

Сопровождение в педагогике чаще всего понимают как деятельность, которая обеспечивает создание определенных условий для принятия субъектом развития наиболее верного решения в самых разнообразных учебных и жизненных ситуациях, порождающих самые разные задачи. Рассматривая сопровождение с позиций психологии, мы говорим о системе профессиональной деятельности, обеспечивающей создание определенных условий для максимальной адаптации субъекта к среде его жизнедеятельности. Основная цель психолого-педагогического сопровождения определена государственным заказом на конкретные результаты учебно-воспитательной работы в каждом конкретном образовательном учреждении. Программа сопровождения строится с обязательным учетом требований, прописанных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и основными потребностями всех участников учебно-воспитательного процесса.

Диагностические методы в психолого-педагогической деятельности позволяют определить потребности личности, формирующиеся в процессе психолого-педагогического сопровождения. Полученные в таких исследованиях данные дают возможность уточнить цель и базовые задачи психолого-педагогического сопровождения. ФГОС является главным нормативным документом, устанавливающим систему правил и норм, обязательных для исполнения в любой образовательной организации. Образовательный стандарт второго поколения принципиально отличается от предыдущего ориентацией на результат. Основной целью образования становится не только и не столько передача знаний, умений и навыков от педагога к учащемуся, но всестороннее развитие личности ученика. Стандарт второго поколения подразумевает формирование в ходе обучения у обучаемых способности к самостоятельной постановке учебных целей, обеспечивает развитие умения проектировать возможные пути реализации поставленных целей, а также формирует умение оценивать и контролировать свои достижения. Поэтому формирование успешности в детстве и юности – педагогическая задача, которая выходит за рамки обучения и имеет социальную направленность, воспитательный характер. Успешность как человеческая ценность, жизненный стимул, как жизненная позиция во многом зависит от того, насколько сформирована потребность в ней у ребенка и каким ценностным смыслом он ее наполняет. В этом аспекте актуальность педагогических и психологических исследований проблемы успешности, в частности – успешности обучения, представляется особенно значимой.

Наиболее значимыми можно считать такие задачи: профилактика заболеваний и укрепление здоровья, социализация, защита прав детей. Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что поставленные задачи требуют внедрения в образовательный процесс расширенных программ сопровождения, которые в свою очередь должны включать в себя необходимые функциональные программные блоки, направленные на формирование и развитие навыков социализации, адаптации к требованиям общества, и обеспечивать создание благоприятной среды для самоопределения и развития личности.

Приведенные выше положения лежат в основе программ психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного процесса, и определены в различных психологических исследованиях [1].

Первыми авторами, использовавшими понятие «сопровождение» являются Е.И. Казакова и М.Р. Битянова. В их работах «сопровождение» определяется как новая технология образования. В работах Е.И. Казаковой четко прослеживается применение систем-

но-ориентационного подхода, на основе которого были сформированы исходные положения теории и практики комплексного психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе. Также было предложено и определение сопровождения как помощи субъекту «в принятии решения в ситуации жизненного выбора. Сопровождение – сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Результатом сопровождения является прогресс в развитии ребенка».

В данном случае процесс сопровождения – это единая структура обоснованных и последовательных действий, дающих возможность субъекту справиться с принятием решения, и в дальнейшем взять на себя ответственность за его воплощение в деятельности. С учетом всего вышесказанного основным методом сопровождения является комплексный. В основе которого лежит единство четырех функций: диагностики сути появившейся проблемы; получения информации о проблеме и основных способах ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Необходимо отметить, что понятие «сопровождение» тесно связано с понятием «здоровье». Эта связь наиболее отчетливо видна в определении сущностной цели психологического сопровождения. Как указывает И.В. Дубровина, «цель психологической службы в образовании – психическое и психологическое здоровье детей и школьников» [1].

Рассматривая основные существующие результаты исследований по данной проблематике, можно утверждать, что в настоящее время психологический аспект психолого-педагогического сопровождения учащихся в плане профилактики нарушений развития, особенно в организациях оздоровительного типа, является недостаточно изученным, а сама проблематика – не в полной мере разработанной.

Фактически отсутствуют теоретические и методические основы для формирования эффективных программ, обеспечивающих работу практических психологов.

Анализ существующих теоретических и научно-практических работ показал, что публикаций, предлагающих целостную законченную структуру организации психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности учащихся в условиях современных образовательных оздоровительных организаций кратковременного пребывания в настоящее время нет. Также следует отметить, что существующая проблема организации психологической помощи подросткам, у которых диагностируется низкий уровень учебной успешности, является практически неизученной, особенно если речь идет об оздоровительных образовательных организациях.

Все вышеперечисленные факторы обуславливают необходимость и значимость разработки и последующего внедрения программы психолого-педагогического сопровождения. Предполагается, что это будет программа психолого-педагогического сопровождения поступательного развития психологических характеристик учащихся-подростков, обладающих низким уровнем успешности в учебной деятельности. Реализация программы предполагается в условиях образовательной оздоровительной организации. Психолого-педагогическое сопровождение – это особая ячейка в учебно-воспитательном процессе. Данный вид поддержки является не просто набором различных коррекционно-развивающих методов работы с подростками, это скорее оказание помощи подростку в решении задач развития, саморазвития, самопознания, самореализации, обучения, воспитания, социализации.

Данная модель психологического сопровождения определяется специфичностью условий пребывания подростка в образовательной оздоровительной организации. Эти условия определяются объективными признаками пребывания ребенка в образовательной оздоровительной организации:

Эти условия определяются объективными признаками пребывания ребенка в образовательной оздоровительной организации:

1) функциями, реализуемыми образовательной оздоровительной организации: социальную адаптацию (социализацию), лечебно-оздоровительную, образовательную (развивающую), досуговую;

2) объективными трудностями, связанными с адаптацией во временном коллективе:

- нарушаются привычные коммуникативные связи с семьей, друзьями. Подростку необходимо устанавливать отношения не только со сверстниками, но и со взрослыми, подчиняться мнению коллектива (группы в 53–62 человека) и находить компромисс;

- меняется весь стиль жизнедеятельности: соблюдение режима дня, правил поведения;

- каждый подросток связывает с пребыванием в образовательной оздоровительной организации свои мотивы и представления.

Реализация программы осуществлялась в оздоровительной организации, где школа является структурным подразделением. В организации оздоравливаются дети с заболеванием опорно-двигательного аппарата в возрасте 4 до 18 лет. Период оздоровления составляет 60 дней.

Таким образом, разработка данной программы психолого-педагогического сопровождения в значимой мере обусловлена спецификой оздоровительной организации (отрыв от семьи, необходимое сочетание образовательного и оздоровительного процессов, режим пребывания, адаптация во временном коллективе и пр.).

Кроме того, необходимо учитывать индивидуальные психологические характеристики обучающихся-подростков с низким уровнем успешности учебной деятельности.

Таким образом, разработка данной программы психолого-педагогического сопровождения в значительной мере обусловлена спецификой оздоровительной организации (отрыв от семьи, необходимое сочетание образовательного и оздоровительного процессов, режим пребывания, условия временного коллектива и пр.).

В соответствии с выявленными в ходе исследования психологическими характеристиками, определяющими успешность учебной деятельности обучающихся-подростков, была разработана комплексная программа, состоящая из пяти относительно самостоятельных подпрограмм, направленных на формирование навыков саморегуляции и самокоррекции психоэмоционального состояния и умения социального взаимодействия, развития ценностей на уровне индивидуальных приоритетов, коррекции отношения к болезни и оптимизации самооценки [2].

В представленной модели направления деятельности совпадают с основными видами работы психологической службы системы образования. Однако содержательное направление каждого из блоков заметно отличается от аналогичных видов деятельности педагога-психолога в образовательной организации.

Основу программы составляет операциональный блок, включающий в себя четыре подблока: диагностический, коррекционный, консультационный и информационный.

Для работы с низкоуспевающими обучающимися-подростками обязательными являются следующие программы (табл. 1).

Таблица 1

*Программы коррекционного блока*

Название программы	Цель
«Познай самого себя»	Формирование позитивного отношения подростка к своему «Я».
«Учимся общаться» (на основе методики И.П. Иванова)	Формирование гуманного отношения к одноклассникам.
«От нравственного выбора к жизненному пути» (на основе программы А.И. Шемшуриной)	Помощь подростку в самоопределении, осознании отношений с окружающим миром, выборе жизненной позиции, нравственных критериев
Программа коррекции нервно-эмоционального напряжения подростков	Снижение уровня тревожности у подростков, обучение основным методам саморегуляции для снятия внутреннего психоэмоционального напряжения
«Основы школы здоровья»	Формирование гармоничного отношения к здоровью, повышение мотивации к лечению

Рекомендуемые программы подкреплялись предметными декадами, дополнительными занятиями по предметам.

В рамках формирующего эксперимента авторская программа психолого-педагогического сопровождения поступательного развития психологических характеристик обучающихся-подростков в условиях образовательной оздоровительной организации реализовалась в течение двух месяцев (период пребывания подростков в организации составляет в среднем 46 дней). Непосредственная коррекционная деятельность составляла 14 часов в неделю. Занятия проводились во внеурочное время (подростки находились в организации круглосуточно). Обучающиеся-подростки с низким уровнем успеваемости в количестве 30 чел. произвольно поделили на группы по 15 чел., которые составили контрольную и экспериментальные группы. На первом этапе формирующего эксперимента в результате сравнительного анализа статистически значимых различий психологических характеристик обучающихся-подростков экспериментальной и контрольной групп обнаружено не было.

На следующем этапе был проведён сравнительный анализ средних значений психологических характеристик, определяющих успешность учебной деятельности обучающихся-подростков экспериментальной группы до и после эксперимента. Сравнительный анализ средних значений психологических характеристик обучающихся-подростков экспериментальной группы представлен в табл. 2.

Таблица 2

*Сравнительный анализ средних значений психологических характеристик обучающихся-подростков экспериментальной группы до и после эксперимента*

Психологические характеристики	ЭГ1, n=15	ЭГ2, n=15	t	p
	M±σ	M±σ		
I (жесткость-чувствительность)	6,7±3,1	9,9±2,8	3,1	0,001
Q4 (расслабленность-напряжённость)	6,6±3,3	9,3±2,1	2,9	0,001
Самооценка	,8±2,9	7,9±1,8	2,9	0,001
Щедрость (открытость)	12,1±6,2	15,9±5,1	3,0	0,001
Достижение	12,3±4,4	16,6±4,1	3,1	0,001
Универсализм	18,3±7,4	21,2±6,8	2,2	0,05
Апатический тип	13,1±10,2	8,8±7,4	2,9	0,01
Тревожный тип	7,4±9,1	9,8±10,4	2,2	0,05

*Примечание:* ЭГ1 – средние значения до эксперимента; ЭГ2 – средние значения после эксперимента; M – среднее значение; σ – стандартное отклонение; t – значение критерия Стьюдента; p – уровень значимости различий.

Полученные данные демонстрируют положительную динамику развития всех характеристик, определяющих успешность учебной деятельности, выделенных в процессе констатирующего эксперимента, как нуждающихся в коррекции. Так, у обучающихся-подростков экспериментальной группы отмечается положительная динамика в коррекции нервно-эмоционального напряжения Q4 (расслабленность-напряжённость), показатели по фактору I ((жесткость-чувствительность) повысились после проведения формирующего эксперимента.

В развитии самооценки также наблюдается положительная динамика, которую можно объяснить тем, что в процессе коррекционных занятий подростки учились любить и принимать себя, обрели уверенность в себе, несмотря на слабые стороны личности.

Изменения произошли и в системе индивидуальных ценностных предпочтений обучающихся-подростков. Так, ценности достижения, универсализма и щедрости (открытости) на уровне индивидуальных предпочтений получили большую значимость после коррекционных занятий.

В коррекции отношения к болезни наблюдается следующая динамика: показатели апатического типа отношения к болезни существенно снизились, а тревожного несколько повысилась. Отношение к здоровью учащихся стало значимым в процессе коррекционных занятий, что подтверждается изменениями, произошедшими в иерархии типов отношения к болезни. Так, у обучающихся-подростков экспериментальной группы по окончании эксперимента доминирует эргопатический тип отношения к болезни, однако, гармоничный и тревожный типы отношения к болезни приобрели значимость после коррекционных занятий.

Динамику успеваемости в экспериментальной группе считаем положительной, так как средний балл по всем предметам выше по сравнению с данными на начало эксперимента.

На заключительном этапе был проведён сравнительный анализ средних значений психологических характеристик, определяющих успешность учебной деятельности обучающихся-подростков экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента (табл. 3).



Таблица 3

*Сравнительный анализ средних значений  
психологических характеристик обучающихся-подростков  
до и после эксперимента*

Психологическая характеристика	ЭГ, n=15	КГ, n=15	t	p
	M±σ	M±σ		
I (жесткость-чувствительность) 1	6,7±3,1	6,4±2,7	0,33	0,05
I (жесткость-чувствительность) 2	9,9±2,8	8,1±2,8	1,83	0,05
Q4 (расслабленность-напряжённость) 1	6,6±3,3	6,4±2,7	0,3	0,05
Q4 (расслабленность-напряжённость) 2	9,3±2,1	7,8±2,5	2,72	0,01
Самооценка 1	5,8±2,9	7,2±2,6	0,42	0,05
Самооценка 2	7,9±1,8	8,0±2,9	1,82	0,05
Открытость 1	12,1±6,2	10,9±4,5	0,32	0,05
Открытость 2	16,6±4,1	12,6±4,7	4,40	0,001
Достижение 1	12,3±4,4	11,8±3,8	0,25	0,05
Достижение 2	16,6±4,1	13,7±4,4	2,83	0,01
Универсализм 1	18,3±7,4	17,6±6,2	0,36	0,05
Универсализм 2	21,2±6,8	18,6±6,2	2,76	0,01
Апатический тип 1	13,1±10,2	10,5±7,8	0,34	0,05
Апатический тип 2	8,8±7,4	9,2±6,2	1,78	0,05
Тревожный тип 1	7,1±9,1	7,7±6,6	0,61	0,05
Тревожный тип 2	9,8±10,4	6,7±5,9	3,14	0,01

*Примечание:* ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; 1 – средние значения до эксперимента; 2 – средние значения после эксперимента; M – среднее значение; σ – стандартное отклонение; t – значение критерия Стьюдента; p – уровень значимости различий.

Полученные данные демонстрируют значимые различия в психологических характеристиках экспериментальной и контрольной групп после проведения эксперимента. В группе низкоуспевающих обучающихся-подростков контрольной группы были обнаружены незначительные различия средних значений психологических характеристик до и после эксперимента, что обусловлено реализацией модели психолого-педагогического сопровождения в образовательной оздоровительной организации в целом.

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения поступательного развития психологических характеристик обучающихся-подростков образовательной оздоровительной организации с низким уровнем успеваемости учебной деятельности оказалась эффективной. Оценка эффективности реализации программы позволила выявить статистически достоверные различия средних значений психологических характеристик в экспериментальной и контрольной выборках обучающихся-подростков с низким уровнем успеваемости при поступлении и по окончании эксперимента.

Иными словами, полученные результаты определяют значимость программы психолого-педагогического сопровождения поступательного развития психологических характеристик обучающихся-подростков, определяющих успешность учебной деятельности в образовательной оздоровительной организации, и доказывают её эффективность.

#### **Список литературы**

1. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. и др. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2010.
2. Губин В.А., Афанасьева О.П. Программа психолого-педагогического сопровождения поступательного развития психологических характеристик, определяющих успешность учебной деятельности учащихся-подростков в условиях образовательной оздоровительной организации // Вестн. Рязанск. гос. ун-та. – 2015. – № 2. – С. 24–32.
3. Губин В.А., Афанасьева О.П. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, обучающихся в условиях образовательной оздоровительной организации // Ярославск. пед. вестн. – 2014. – Т. 2. Психолого-педагогические науки. – № 3. – С. 270–272.

## **Индивидуально-психологические и личностные характеристики обучающихся среднего звена общеобразовательной школы**

Статья содержит результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических и личностных характеристик школьников 5–8 классов общеобразовательной школы. В ходе исследования были выявлены особенности интеллектуальной сферы, внимания, а также некоторые личностные особенности – мотивация учения, тревожность и адаптационные характеристики.

The article contains the results of an empirical study of individual psychological and personal characteristics of the pupils of 5-8 classes of secondary school. The study identified features of the intellectual sphere, attention, as well as some personal characteristics – motivation exercises, anxiety and adaptation characteristics.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, индивидуально-психологические характеристики, личностные характеристики, учебная деятельность.

*Key words:* adolescence, individual psychological characteristics, personal characteristics, educational activity.

«Среднее звено» школьного обучения включает в себя четыре этапа, а именно 5, 6, 7, 8 классы, обучающимися которых являются дети подросткового периода. Подростковый возраст традиционно рассматривается учеными как трудный, потому что в этот период определяются те способы психосоциальной адаптации, которые становятся характерными для индивида в течение всей последующей жизни.

Особое влияние на развитие личности имеет школа как один из важнейших социальных институтов.

Отечественные психологи, изучающие психологию подростка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Н.С. Лейтес, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, и др.), подчеркивают особую значимость этого возраста в процессе онтогенетического развития личности растущего человека [1, с. 2].

Развитие и обучение определяются как звенья единого процесса, в котором взаимосвязано и взаимообусловлено развитие личностных свойств индивида и деятельности, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений [3, с. 154].

Для подростка как школьника учебная деятельность меняется в сравнении с предыдущим этапом развития [5, с. 116]. Становление субъекта учебной деятельности в подростковом возрасте предполагает выход за пределы учебно-предметного содержания в пространство учебного и социального позиционирования, что связано не только с реализацией деятельности, но и с рефлексией ее оснований и средств. Именно с этого момента начинается становление субъекта собственной деятельности.

На фоне развития ведущей деятельности происходит формирование центральных новообразований возраста, охватывающих в этом периоде все стороны субъективного развития: изменения происходят в моральной сфере, в плане полового созревания, в развитии высших психических функций, в эмоциональной сфере [2, с. 15].

Ведущая деятельность в подростковом возрасте – интимно-личностное общение со сверстниками. Эта деятельность является своеобразной формой воспроизведения между сверстниками этих отношений [4, с. 145]. Главное для подростка – не просто приобретение качеств, характеризующих взрослого человека, а раскрытие этих качеств через активность, задающую его новую социальную позицию и признаваемую обществом.

В исследовании обучающихся средней школы приняло участие 73 человека в возрасте от 11 до 15 лет, все испытуемые являются обучающимися средней общеобразовательной школы с пятого по восьмой класс.

В ходе исследования были использованы следующие методики:

1. КР-3-85 (С.Д. Кулагин, М.М. Решетников)
2. МЛО «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин)
3. Коррекционная проба (тест Бурдона)
4. Методика изучения мотивации учения подростков (для учащихся седьмого класса) (Н. В. Калинина, М. И. Лукьянова)
5. Шкала личностной тревожности (А.М. Прихожан).

*Целью* исследования являлось выявление индивидуально-психологических и личностных особенностей обучающихся средней школы.

В ходе исследования был произведен сравнительный анализ результатов испытуемых разных ступеней обучения среднего звена по каждой методике. Сравнение испытуемых проводилось по этапам обучения.

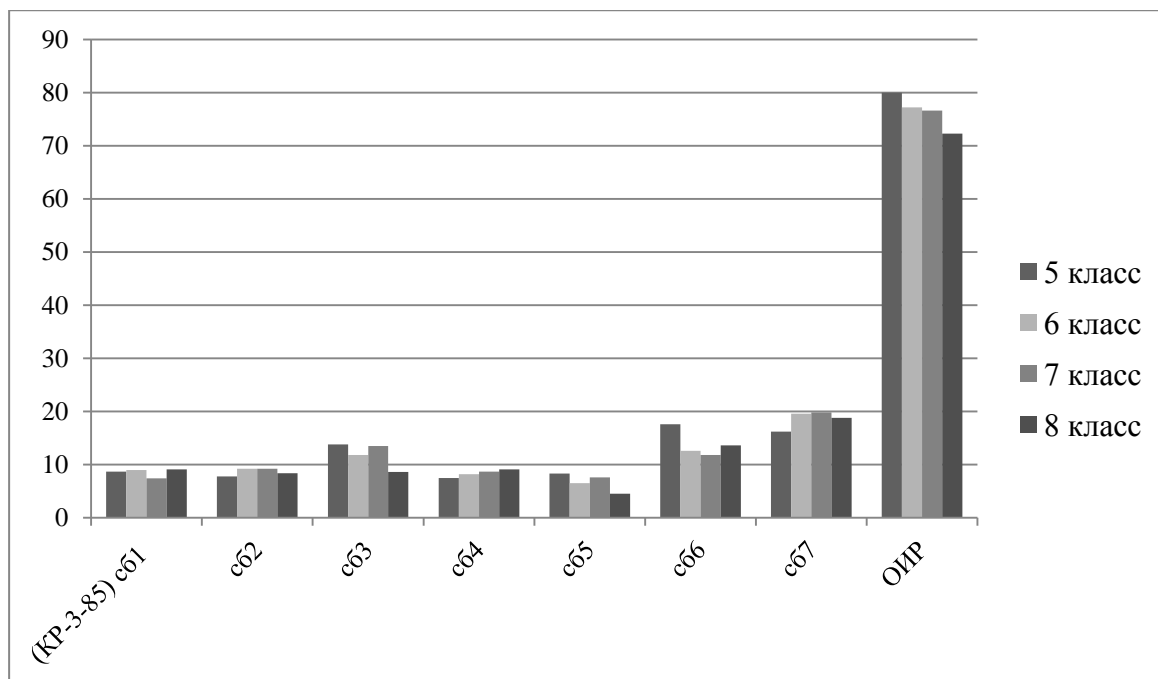


Рис. 1. Средние значения показателей по методике КР-3-85 (С.Д. Кулагин, М.М. Решетников) обучающихся 5–8 классов

При сравнении обучающихся 5 и 6 класса были определены следующие различия. По критерию «познавательные особенности» испытуемые 5 класса имеют более высокий уровень словесно-логической памяти ( $U_{\Sigma}=91$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ), что может подтверждать еще не полную осознанность текстовой информации (учебного материала), которая поддается лишь в процессе «зубрежки» для обеспечения успешности в обучении. Для испытуемых 6 класса характерно более развито логическое мышление ( $U_{\Sigma}=118$ ,  $U_{кр}=123$  при  $p \leq 0,05$ ), что может свидетельствовать о приоритетном развитии данного вида мышления у подростков. Такого же рода отличия пятиклассников от учеников 7 класса.

При сравнительном анализе результатов 6 и 8 классов были выявлены значимые различия: так, уровень развития зрительной и кратковременной памяти ( $U_{\Sigma}=79$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ) у обучающихся 6 класса выше, чем у восьмиклассников, это объясняет переходное состояние шестиклассников с этапа развития младшего школьного возраста, когда преобладает зрительная и кратковременная память.

Был произведен сравнительный анализ результатов исследования обучающихся 7 и 8 классов. Так, было выявлено следующее: семиклассники имеют более развитые интеллектуальные особенности, в частности, это имеет отношение к зрительной и кратковременной памяти ( $U_{\Sigma}=66,5$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ), оперативной кратковременной памяти и темповым характеристикам психических процессов ( $U_{\Sigma}=98$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,05$ ), что также может явиться причиной дезадаптивности.

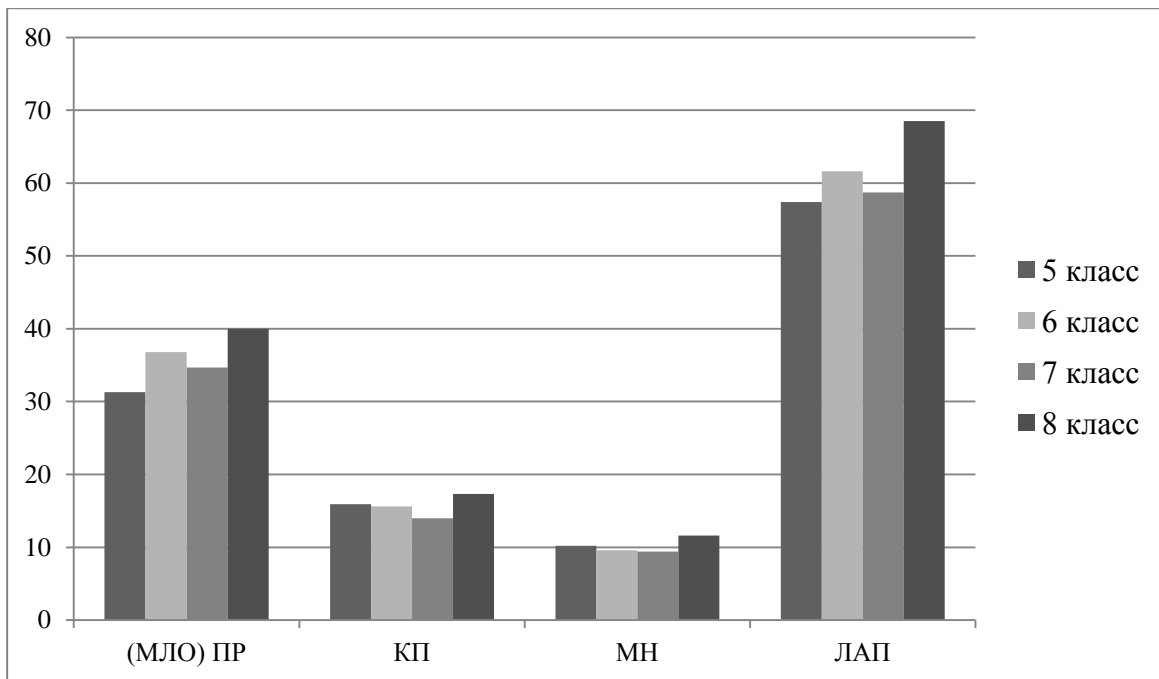


Рис. 2. Средние значения показателей по методике МЛО «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) обучающихся 5–8 классов

В ходе сравнительного анализа результатов обследования 5 и 8 классов было выявлено, что обучающиеся 8 класса имеют более высокие значения по показателям поведенческой регуляции ( $U_{э}=97$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,05$ ).

Восьмиклассники отличаются более низким уровнем коммуникативных способностей ( $U_{э}=76$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ), чем семиклассники, это определяет и их низкий уровень ЛАП.

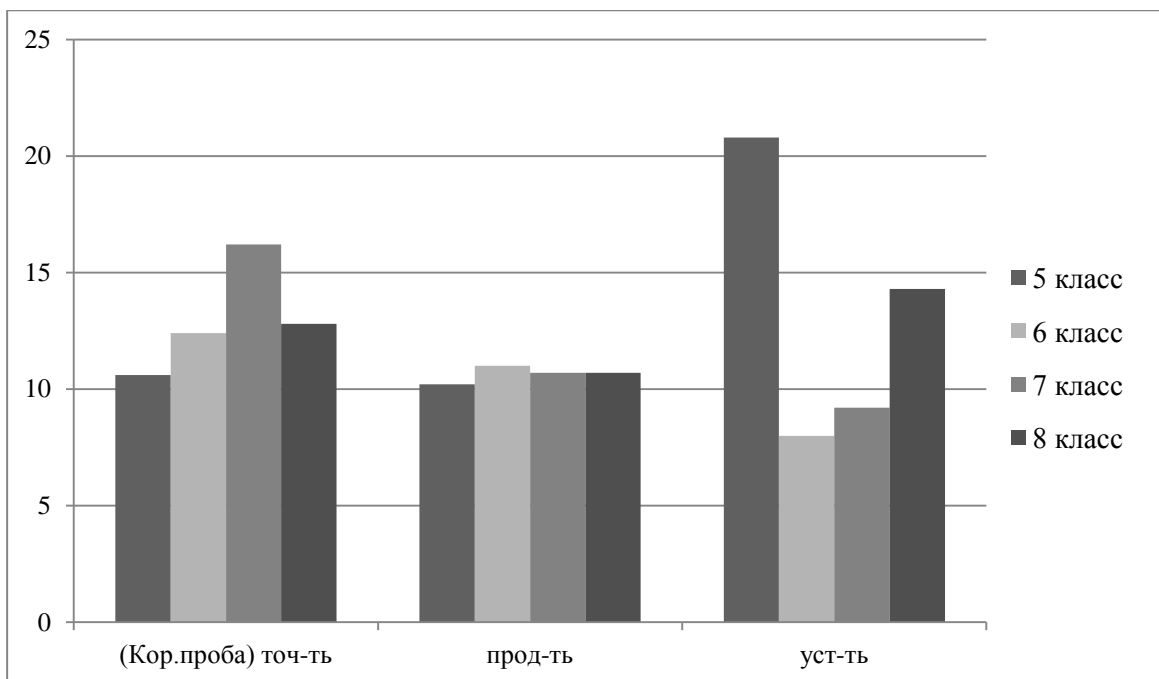


Рис. 3. Средние значения показателей по методике «Коррекционная проба» (тест Бурдона) обучающихся 5–8 классов

При изучении свойств внимания было выявлено, что испытуемые 5 класса имеют более высокий уровень устойчивости ( $U_{э}=4,5$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ), чем обучающиеся 6 класса. Испытуемые 7 класса имеют более высокие значения по показателю «точность». Такая характеристика, как устойчивость внимания ( $U_{э}=2$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ) больше свойственна старшим подросткам как результат сформированности произвольности.

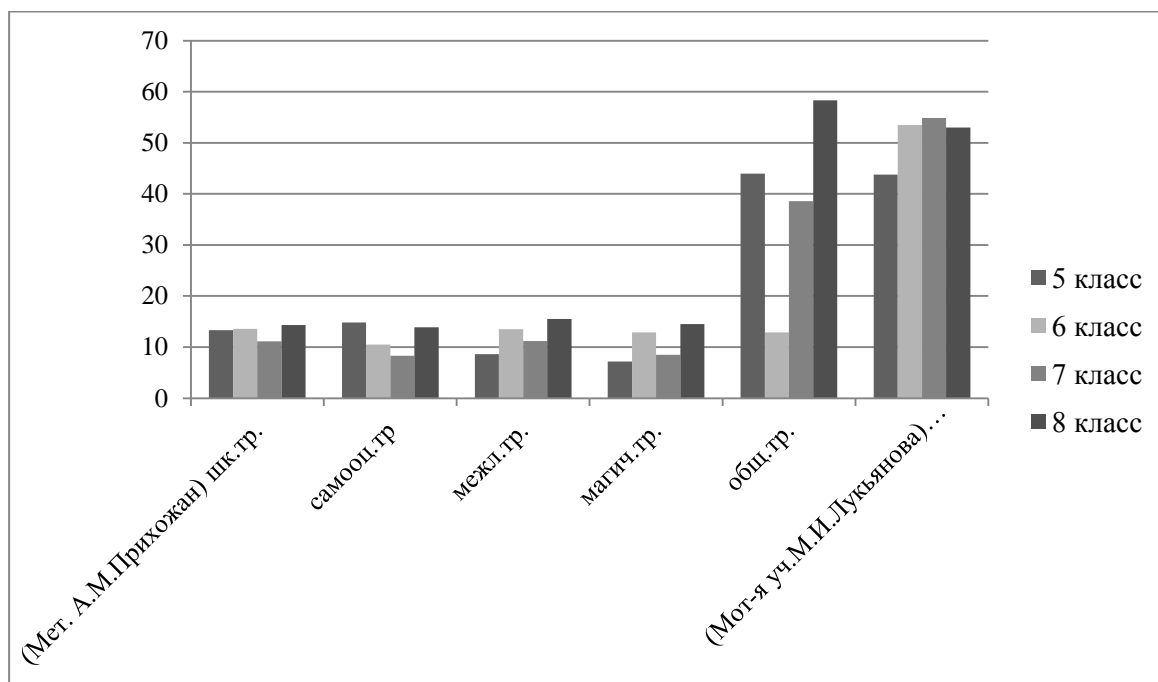


Рис. 4. Средние значения показателей по методикам «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан), «Методика изучения мотивации учения подростков» (Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова) обучающихся 5–8 классов

По сравнению с 7 классом, у обучающихся 5 класса зафиксирован более высокий уровень самооценочной тревожности ( $U_{э}=75$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ), возможно, данное различие свидетельствует о процессе становления самосознания младший подростков. Средние подростки (7 класс) более мотивированы на учение, об этом говорят показатели среднего уровня развития личного смысла учения ( $U_{э}=84,5$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ), степени развитости у учащихся способности к целеполаганию ( $U_{э}=122$ ,  $U_{кр}=123$  при  $p \leq 0,05$ ).

Обнаружено, что восьмиклассники имеют средний уровень межличностной тревожности ( $U_{э}=69$ ,  $U_{кр}=82$  при  $p \leq 0,01$ ), магической тревожности ( $U_{э}=84$ ,  $U_{кр}=101$  при  $p \leq 0,01$ ); тем самым определен наиболее высокий уровень общей тревожности у этих испытуемых. Данные различия характеризуют восьмиклассников как испытуемых с трудностями в поведенческой регуляции, самооценки, одобрения окружающих, в межличностном отношении с другими людьми. Таким образом, можно сказать о том, что они менее адаптивны к условиям внешней среды, чем обучающиеся 5 класса, одна-

ко имеют более высокий уровень общей мотивации учения ( $U_{\text{э}}=81,5$ ,  $U_{\text{кр}}=82$  при  $p \leq 0,01$ ), чем младшие подростки, это является свидетельством готовности к переходу на новый уровень формирования личности – старший школьный возраст, где остро встанет проблема профессионального самоопределения.

У испытуемых 6 класса в сравнении с обучающимися 7 класса более высокий уровень магической тревожности ( $U_{\text{э}}=121$ ,  $U_{\text{кр}}=123$  при  $p \leq 0,05$ ) и уровень развития способности целеполагания в мотивации учения ( $U_{\text{э}}=110,5$ ,  $U_{\text{кр}}=123$  при  $p \leq 0,05$ ). Однако обучающиеся 7 класса характеризуются в сравнении с учениками 6 класса как имеющие более сильный личностный смысл мотивации учения ( $U_{\text{э}}=111$ ,  $U_{\text{кр}}=123$  при  $p \leq 0,05$ ), что говорит о более высоком уровне развития сознательности подростков.

Относительно мотивации учения у восьмиклассников выше показатель личной значимости учения ( $U_{\text{э}}=95,5$ ,  $U_{\text{кр}}=101$  при  $p \leq 0,01$ ), чем у шестиклассников, однако последние обладают более выраженной способностью к целеполаганию ( $U_{\text{э}}=76$ ,  $U_{\text{кр}}=82$  при  $p \leq 0,01$ ), чем обучающиеся 8 класса. Данные различия могут косвенно говорить, что старшие подростки уже обладают самосознанием, которое является основным новообразованием подросткового периода развития.

Таким образом, установлено, что восьмиклассники имеют более высокий уровень общей ( $U_{\text{э}}=95,5$ ,  $U_{\text{кр}}=101$  при  $p \leq 0,05$ ), самооценочной ( $U_{\text{э}}=91$ ,  $U_{\text{кр}}=101$  при  $p \leq 0,05$ ) и магической тревожности ( $U_{\text{э}}=95$ ,  $U_{\text{кр}}=101$  при  $p \leq 0,05$ ), чем обучающиеся 7 класса.

В результате сравнительного анализа показателей учащихся среднего звена можно определить также ряд тенденций.

Девочки, обучающиеся в 5 классе, отличаются от шестиклассниц по методике КР-3-85 по уровню вербальной памяти ( $U_{\text{э}}=29,5$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ), их показатели выше, такое же различие отмечено при сравнении девочек 5 и 7 классов: у пятиклассниц уровень словесной памяти ( $U_{\text{э}}=27$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) также выше. Испытуемые с более высоким уровнем развития данной характеристики более точно запоминают смысл информации, у них легче идет передача в вербализованной форме своих мыслей. Однако чем обусловлено такое различие в пользу девочек 5 класса, объяснить на данный момент затруднительно. В сравнении пятиклассниц с восьмиклассницами различий по данному показателю не обнаружено.

Далее было определено, что уровень развития логического мышления ( $U_{\text{э}}=20$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) выше у обучающихся 6 класса чем у пятиклассниц, также пятиклассницы имеют более низкий уровень логического мышления ( $U_{\text{э}}=22$ ,  $U_{\text{кр}}=27$  при  $p \leq 0,05$ ), чем обучающиеся 7 класса. Наиболее высокий уровень развития логического мышления отличен у учениц 6 и 7 классов. Это свидетель-



ствует о развитии этой характеристики в процессе обучения, что подтверждает многочисленные исследования этой сферы и основные положения возрастных периодизаций.

У испытуемых 7 класса уровень зрительной памяти ( $U_{\text{э}}=26,5$ ,  $U_{\text{кр}}=27$  при  $p \leq 0,05$ ) и кратковременной выше, чем у обучающихся 5 и 8 классов. Отмечено, что у шестиклассниц уровень развития зрительной памяти ( $U_{\text{э}}=22,5$ ,  $U_{\text{кр}}=25$  при  $p \leq 0,01$ ) выше, чем у девочек, обучающихся в 8 классе; у семиклассниц наиболее развита зрительная память. Ученицы 5 и 8 класса имеют различия: у пятиклассниц уровень развития способности к преобразованию цифровой информации ( $U_{\text{э}}=30,5$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) выше.

По показателям методики МЛО «Адаптивность» были определены различия среди девочек 5-8 классов. Уровень ЛАП ( $U_{\text{э}}=24$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) выше у учениц 7 класса, чем у шестиклассниц, различия отмечены и в одном из компонентов ЛАП – коммуникативных способностях ( $U_{\text{э}}=30$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \geq 0,05$ ) – выше уровень у обучающихся 7 класса. Было выявлено, что у обучающихся 7 класса уровень поведенческой регуляции ( $U_{\text{э}}=31$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ), коммуникативных способностей ( $U_{\text{э}}=21,5$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) и вообще уровень личностного адаптационного потенциала ( $U_{\text{э}}=30,5$ ,  $U_{\text{кр}}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) выше, чем у обучающихся 8 класса. Семиклассницы характеризуются как более устойчивые в процессе регуляции своего поведения, возможно, уже имеющие сформированную самооценку, приемлемый уровень нервно-психической регуляции; более способные к установлению контактов с окружающими, что определено опытом и потребностью в общении и увеличивает эффективность социально-психологической адаптации.

В ходе сравнительного анализа обучающихся девочек 5–8 классов по методике «Корректирующая проба» были обнаружены различия. У обучающихся в 5 классе девочек показатель устойчивости выше ( $U_{\text{э}}=2,5$ ,  $U_{\text{кр}}=18$  при  $p \leq 0,01$ ), чем у шестиклассниц. Также устойчивость внимания ( $U_{\text{э}}=6,5$ ,  $U_{\text{кр}}=19$  при  $p \leq 0,01$ ) у пятиклассниц выше, чем у обучающихся 7 класса. Однако такое свойство внимания, как точность ( $U_{\text{э}}=13,5$ ,  $U_{\text{кр}}=19$  при  $p \leq 0,01$ ) в сравнении 5 и 7 классами, показывает, что семиклассницы характеризуются более высоким уровнем внимания. Девочки из 8 класса показали высокий уровень развития свойства «устойчивость внимания» по сравнению с обучающимися девочками 5, 6, 7 классов. Это может свидетельствовать о сформированности произвольности психических процессов, которое свойственно в полной мере уже старшеклассникам. Показатели пятиклассниц также высоки, возможно, это желание проявить себя как значимую и авторитетную личность, способную к эффективному выполнению задач, что характеризует новообразование «чувство взрослости». Тем самым, наиболее значимые отли-

чия от всех девочек имеют восьмиклассницы по свойству внимания «устойчивость».

В ходе сравнительного анализа по показателям методики «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) был определен ряд различий. Девочки 5 класса обладают более высоким уровнем самооценочной тревожности ( $U_э=29,5$ ,  $U_{кр}=31$  при  $p \leq 0,05$ ), чем шестиклассницы, такое же положение при сравнении учениц 5 и 7 классов, у девочек пятого класса самооценочная тревожность в этом сравнении выше ( $U_э=19$ ,  $U_{кр}=19$  при  $p \leq 0,01$ ). Более высокий уровень общей тревожности ( $U_э=26$ ,  $U_{кр}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) отмечен у шестиклассниц, чем у девочек, обучающихся в 7 классе, также они имеют более высокий уровень межличностной тревожности ( $U_э=25$ ,  $U_{кр}=31$  при  $p \leq 0,05$ ) и магической ( $U_э=24$ ,  $U_{кр}=31$  при  $p \leq 0,01$ ) в сравнении с девочками 5 класса. В ходе сравнительного анализа результатов девочек 8 класса и девочек других этапов обучения отмечено, что выше самооценочная тревожность; магическая тревожность, чем у девочек 5, 6 и 7 классов. Были выявлены значимые отличия: девочки восьмого класса определены как более тревожные, так как имеют самые высокие показатели по самооценочной тревожности, межличностной, магической; тем самым общий уровень их тревожности достаточно высок. Довольно близки по значениям отдельных показателей тревожности к ученицам 8 класса шестиклассницы: они также имеют высокий уровень межличностной и магической тревожности. Необходимо отметить, что испытуемые (девочки 6 и 8 класса) имеют низкие уровни развития личностного адаптационного потенциала, среди компонентов интегративной характеристики особо выделяют низкий уровень коммуникативных способностей.

Производился сравнительный анализ результатов обследования мальчиков, обучающихся в 5–8 классах. Было выявлено, что пятиклассники отличаются высокими показателями по самооценочной тревожности ( $U_э=4$ ,  $U_{кр}=4$  при  $p \leq 0,01$ ), чем у обучающихся 6 и 8 классов. Также, отмечается отличие мальчиков 6 класса, уровень моральной нормативности которых ( $U_э=18$ ,  $U_{кр}=18$  при  $p \leq 0,05$ ) выше, чем у семиклассников. В сравнении мальчиков 7 и 8 классов было выявлено, что у восьмиклассников уровень развития свойства внимания «устойчивость» ( $U_э=1$ ,  $U_{кр}=5$  при  $p \leq 0,01$ ) выше, чем у мальчиков 7 класса.

Из серии сравнительных анализов четко прослеживается динамика изменений индивидуально-психологических и личностных характеристик у девочек на разных этапах обучения, чего нельзя сказать об отличиях среди мальчиков 5–8 классов. Можно сделать предположение, что более раннее половое созревание, созревание мозговых структур и в целом личности у девочек еще раз подтверждается выявленными отличиями по этапности обучения. Также это

свидетельствует о более ранней социальной направленности девочек, начиная с подросткового возраста (отмечены повышенная самооценочная и межличностная тревожности).

Таким образом, на основе исследования индивидуально-психологических и личностных характеристик обучающихся среднего звена общеобразовательной школы можно сделать ряд выводов:

1. Превалирующее место занимают испытуемые с низким уровнем ЛАП, которым свойственен низкий уровень почти всех его составляющих (в том числе поведенческой регуляции и коммуникативных качеств); высокие показатели общей тревожности, в частности, самооценочная тревожность, межличностная тревожность и магическая, тогда как у испытуемых со средним уровнем ЛАП выражены средние показатели данных характеристик.

2. В результате сравнительного анализа классов можно определить ряд тенденций. Уровни зрительной и кратковременной памяти, а также вербальной памяти уменьшаются примерно до такого этапа обучения, как 6 класс, далее различий не отмечено. Такая интеллектуальная особенность, как логическое мышление, развивается в процессе обучения с 5 по 7 класс, далее различий не обнаружено. Отмечено увеличение уровня мотивации учения по компонентам «личный интерес учения» и «направленность на социальную или интеллектуальную сферы» в течение этапов обучения. Интересна ситуация испытуемых 8 класса, так как выявлено резкое снижение уровня личностного адаптационного потенциала и повышение компонентов личностной тревожности обучающихся.

4. В сравнении девочек разных этапов обучения по уровню общего интеллектуального развития значимые различия зафиксированы лишь по отдельным компонентам: вербальная память, логическое мышление, зрительная память, способность к преобразованию цифровой информации. В сравнении по методике МЛО «Адаптивность» определено, что семиклассницы характеризуются как более устойчивые в процессе регуляции своего поведения, возможно, они уже имеют сформированную самооценку, приемлемый уровень нервно-психической регуляции. Установлено, что более низкие уровни личностного адаптационного потенциала отличаются обучающиеся девочек в 6 и 8 классах.

Девочки из 8 класса показали высокий уровень развития свойства «устойчивость внимания» по сравнению с обучающимися девочками 5–7 классов. Показатели пятиклассниц также высоки. Тем самым, наиболее значимые отличия от всех девочек имеют восьмиклассницы по свойству внимания «устойчивость».

Были выявлены значимые отличия: девочки восьмого класса определены как более тревожные, так как имеют самые высокие показатели по самооценочной тревожности, межличностной, магиче-

ской и тем самым общий уровень их тревожности достаточно высок. Довольно близки по значениям отдельные показатели тревожности к ученицам 8 класса шестиклассницы: они также имеют высокий уровень межличностной и магической тревожности, что выражает и высокий общий уровень тревожности. Необходимо отметить, что испытуемые (девочки 6 и 8 класса) имеют низкие уровни развития личностного адаптационного потенциала.

Отмечается более высокая мотивированность на учение девочек 7 класса в сравнении с остальными, что выражается в существовании у них личного интереса к учению, развитой способности к целеполаганию, направленности мотивации на познавательную и социальные сферы. Определена тенденция повышения мотивации учения при увеличении прохождения этапов обучения, что говорит о становлении профессионального самоопределения, произвольности и формирования устойчивых интересов.

Тем самым, среди девочек 5–8 классов наиболее значимые отличия определены в таких характеристиках, как личностный адаптационный потенциал, свойство внимания «устойчивость», в уровне тревожности и мотивации учения.

Значительных различий среди мальчиков разных этапов обучения не обнаружено, кроме того, что мальчики 5 класса имеют более выраженную самооценочную тревожность. Свойство устойчивости внимания более развито у мальчиков 8 класса, чем у семиклассников.

Необходимость изучения индивидуально-психологических и личностных характеристик продиктована внедрением в систему образования новых ФГОС и повышением в связи с этим требований к обучающимся. Однако успешность учебной деятельности в полной мере не зависит лишь от обучающихся, так как это процесс, управляемый взрослыми. Подобные исследования имеют большое практическое значение, выявляя качественное своеобразие развития учащихся среднего звена общеобразовательной школы и расширяя таким образом возможности психолого-педагогического сопровождения школьников в процессе обучения.

#### **Список литературы**

1. Князева Т.Н. Преподростковый возраст как проблема современного детства // *Вопр. психологии*. – 2011. – №6.
2. Панина Е.В. Специфика самосознания подростков разного пола и гендерной ориентации: автореф. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2014.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 713 с.
4. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 384 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

**Потенциал контроля социальной лености в учебных группах**

В статье рассматриваются положительные и отрицательные последствия коллективной работы в учебных группах. Особое внимание уделяется феномену социальной лености. Описываются особенности проявления и возможные последствия данного эффекта в учебных группах. Предлагаются приемы, позволяющие учителям/преподавателям управлять социальной леностью.

The article considers the positive and negative consequences of team work in study groups. Paying special attention to the social loafing phenomenon, the authors describe its manifestation peculiarities and possible outcomes in study groups and suggest methods that make it possible for teachers/professors to manage social loafing.

*Ключевые слова:* социальная леность (СЛ), социальная компенсация (СК), учебные группы, групповая деятельность, нейтрализация/снижение социальной лености.

*Key words:* social loafing, social compensation, study groups, group activities, neutralizing/decreasing social loafing.

**Постановка проблемы**

В современных исследованиях нередко встречается точка зрения, согласно которой коллективное выполнение заданий в учебных группах благотворно сказывается на усвоении учащимися знаний, умений и навыков, способствует личностному развитию членов группы, улучшает их производительность и взаимоотношения. В частности, ученые отмечают, что групповая деятельность способствует:

- самоутверждению учащихся в группе;
- удовлетворению их потребности в общении [4];
- развитию знаний и навыков передачи информации, преодоления возникающих между членами группы противоречий и конфликтов, социальной перцепции;
- повышению интереса к обучению и выработке положительного отношения к нему;
- интериоризации знаний;
- снижению числа «отверженных» и «непринятых» учеников;
- укреплению эмоционального, организационного и волевого единства групп [3];
- улучшению навыков переработки информации и принятия оптимальных решений [6];

- высокому уровню результатов обучения, оцениваемых по таксономии Б. Блума;
- развитию критического мышления и навыков подачи конструктивной обратной связи, адекватному реагированию на обратную связь, полученную от сверстников;
- решению группой масштабных задач, что способствует получению большего, чем при индивидуальной работе, учебного опыта и знаний [16];
- подготовке учащихся к командной работе на их будущем рабочем месте [15; 17];
- улучшению индивидуальных результатов деятельности в присутствии других людей в качестве зрителей или соисполнителей (эффект социальной фасилитации) [10];
- активизации индивидуальных усилий, проявляющейся в тенденции прилагать, работая в группе, больше усилий, чем при индивидуальном выполнении задания (феномен социальной компенсации) [1; 24].

Однако необходимо сказать и о том, что наряду с положительными последствиями групповой работы возможны и отрицательные. К ним относятся: огруппление мышления, конформизм [4], социальная ингибиция, социальная лень (СЛ) [10] и в ряде случаев социальная компенсация (СК) (например, когда индивид стремится выполнить в одиночку всю групповую работу) [17].

Поскольку одним из наиболее существенных негативных эффектов групповой деятельности выступает СЛ, то в данной работе будут подробно рассматриваться особенности его проявления в учебных группах, а также способы управления им.

СЛ – вид процессуальных потерь, проявляющийся в тенденции людей прилагать при групповой работе меньше усилий, чем при индивидуальной [23]. Эффект СЛ был открыт французским ученым-аграрием М. Рингельманом в 1913 г. и впоследствии изучался более чем в 100 эмпирических исследованиях, проведенных в различных странах: США, Китае, Японии, Белоруссии, Франции, Австрии, Канаде, Новой Зеландии [12], России [13] и т. д. *Актуальность изучения* данного эффекта обусловлена его распространенностью, в связи с чем некоторые исследователи даже называют его фактом социальной жизни [2].

СЛ – широко распространённое явление в деятельности учебных групп. В пользу этого вывода свидетельствует:

- то, что об этом говорят исследователи СЛ [16; 21]. Ученые, обосновывая свою точку зрения, приводят данные, полученные в исследовании А. Джассавалла с коллегами (2008). А именно, что ни один из 394 студентов-бакалавров, получавших бизнес-

образование, не отказались от участия в исследовании по представлению о СЛ в связи с тем, что не имели опыта выполнения групповых учебных заданий с социальными бездельниками [21];

- то, что Е.С. Белоус (2009) обнаружила, что белорусские студенты в большей мере склонны к СЛ, чем к СК [1];

- результаты исследования, проведенного Ш. Клайнбелл с коллегами (2010) на выборке, состоящей из 159 студентов факультетов менеджмента, маркетинга и финансов. Было установлено, что 53% студентов сообщали, что при выполнении учебных заданий в группах сталкивались с проявлением их одноклассников СЛ [16].

Помимо сказанного **актуальность изучения** СЛ в учебных группах объясняется ещё и тем, что данная проблема в России практически не рассматривалась. Так, отечественные ученые, которые упоминали в своих работах СЛ [7–10], не рассматривали вопрос особенностей проявления и способов управления этим феноменом в учебных группах. По нашим данным, среди российских ученых только О.А. Гребенникова рассматривала проблему управления СЛ в учебных группах. В частности, она в своей статье кратко описала условия нейтрализации негативных эффектов (в том числе и СЛ) групповой проектной деятельности школьников [4]. Однако в этой работе О.А. Гребенникова приводит, на наш взгляд, неполные и недостаточно обоснованные рекомендации по нейтрализации СЛ. Данный вывод будет аргументирован позже, при рассмотрении способов управления СЛ в учебных группах.

### ***Особенности проявления СЛ в учебных группах***

На основании анализа литературы можно сделать вывод, что СЛ в учебных группах появляется в следующих формах:

1) псевдо-работа – отвлекающее от групповой работы поведение (например, ведение во время групповой работы разговоров, не относящихся к решению групповой задачи) [21];

2) поведение, подразумевающее некачественное выполнение работы (например, невыполнение должным образом своей части работы, плохая подготовка к групповым встречам) или же выполнение ее в меньшем объеме, чем при индивидуальной работе [15; 17; 21];

3) полное безучастие в решении групповых учебных задач [17].

***СЛ в учебных группах может привести к следующим негативным последствиям:***

1) снижению производительности учебных групп. Здесь речь идет как о количественных, так и о качественных показателях [1; 15; 17];

2) лишению возможности проявить/развить свои знания, умения и навыки членам группы [27]. Данная ситуация возникает, когда люди намеренно проявляют СЛ, или же если в группе есть индиви-

ды, соответствующие таким личностным профилям (по Л. Лернер), как «Всегда правый Арти» и «Делающая все сама Дотти» (поведение, соответствующие профилю «Делающая все сама Дотти» иногда называют эффектом неоптимальной самодостаточности [4]) – иными словами, когда в группе есть лица, стремящиеся убедить всех в своей «правоте» и выполнить всю групповую работу самостоятельно [17];

3) возникновению внутригрупповых конфликтов (прежде всего конфликтов вкладов и отношений) [30].

Также необходимо сказать о **сложности противостояния учащихся СЛ**. В уже упомянутом исследовании Ш. Клайнбелл с коллегами было установлено, что студенты хоть и считают СЛ негативным явлением (об этом сообщили 89 % опрошенных), но при этом склонны игнорировать её проявление сокурсниками (об этом сообщили 60 % опрошенных). Причина – нежелание портить отношения с коллегами. Причем было установлено, что студентам сложнее сделать замечание своим друзьям. Однако такая тенденция характерна лишь для тех случаев, когда студентам предстоит только единожды выполнять групповое задание вместе с социальными бездельниками. Если же они узнавали, что им и в будущем придется работать с такими людьми, то 79 % сообщали, что будут противостоять им. Большинство из тех, кто стремятся противостоять социальным бездельникам, предпочитают сделать это самостоятельно. Лишь 11 % опрошенных сообщили, что обращаются за помощью к преподавателю [16]. Результаты исследования А. Джассавалла с коллегами (2008) свидетельствуют, что студенты, столкнувшись с проявлением их коллегами СЛ, предпочитают не вступать с социальными бездельниками в открытую конфронтацию, а ожидают, что преподаватель для восстановления справедливости изменит способ оценки групповой работы [21]. Мин Жу в своем диссертационном исследовании (2013), обнаружил, что студенты могут осознавать, что их коллеги проявляют СЛ, но не стремятся сообщать об этом кому-либо [30].

Как видим, наличие в учебных группах СЛ приводит к значительным негативным последствиям. При этом большинство учащихся не стремятся активно противостоять социальным бездельникам (что может поощрять последних продолжать проявлять СЛ), но когда делают это, то высока вероятность возникновения внутригрупповых конфликтов. А это, в свою очередь, может нейтрализовать положительное влияние групповой учебной деятельности. Однако это не означает, что нужно вовсе отказаться от групповой учебной деятельности, ведь СЛ можно контролировать, и эта задача во многом подвластна учителям/преподавателям и психологам.



Прежде чем приводить предлагаемые зарубежными и российскими учеными способы устранения/снижения СЛ в учебных группах, стоит сказать, что в периодике можно встретить описание общих приемов управления данным эффектом [11]. Однако современная тенденция такова, что ученые предлагают дифференцировать эти приемы по различным отраслям групповой деятельности (например, спорт, работа, обучение и т. д.). Отметим, что эта тенденция оправдана, поскольку методы, которые приведут к снижению СЛ, например, у футболистов, необязательно будут эффективны для учебных групп. Поэтому в данной работе приводятся способы управления СЛ, разработанные на основе исследований учебных групп.

### ***Приемы управления СЛ в учебных группах***

Логичней всего было бы начать рассмотрение этого вопроса с описания причин и факторов (ситуационных и диспозиционных), влияющих на выраженность СЛ, но мы не станем это делать. Дело в том, что описание причин и факторов СЛ – отдельная, объёмная и сложная задача. Объёмность и сложность этой задачи заключается в том, что в связи с тем, что на протяжении более ста лет ученые активно изучали причины и факторы, влияющие на выраженность рассматриваемого феномена, накопилось большое количество исследований. Рассматривать все эти исследования в данной статье не представляется возможным. Однако вопрос условий возникновения и проявления СЛ кратко затрагивается в этой работе при комментировании приемов управления СЛ в учебных группах.

В уже упоминавшийся статье О.А. Гребенниковой для нейтрализации негативных групповых эффектов (в том числе СЛ) предлагаются следующие три приема:

1) повышение симметричности взаимодоверия участников группы, подразумевающее отношения каждого к себе и к партнерам по групповой работе как ценности;

2) организация деятельности группы по принципу комплиментарности (взаимодополнительности), предполагающему, как пишет автор: «...с одной стороны, четкую согласованность ролей участников на разных этапах проектирования, каждый из которых имеет собственную, выбранную с учетом личных интересов и индивидуальных характеристик роль или «нишу», дополняющую деятельность других членов группы по реализации общей цели, а с другой – гибкость перестройки функционально-ролевой соотнесенности участников проекта, проявляющуюся в их готовности менять в случае необходимости заданную ролевую дифференциацию, дополняя усилия друг друга» [4, с. 18];

3) повышение ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) группы [4].

Необходимо отметить, что некоторые из рекомендуемых автором приемов нейтрализации СЛ недостаточно обоснованы.

Так, О.А. Гребенникова утверждает, что феномен СЛ возникает, когда индивиды меньше доверяют себе, чем другим членам группы, а эффект неоптимальной самодостаточности (СК) – когда индивиды больше доверяют себе, чем коллегам [4]. Действительно, в эмпирическом исследовании С. Каро и К. Уильямса (1991) было установлено, что люди с низким уровнем межличностного доверия проявляют СК, а со средним и высоким – СЛ [24]. Однако, вызывает сомнение, что предложенный О.А. Гребенниковой прием (повышение симметричности взаимодоверия участников проекта) приведет к нейтрализации СЛ. Так, в психологической литературе нет эмпирических исследований, подтверждающих, что повышение доверия к себе и согруппникам нейтрализует СЛ. Кроме того, на наш взгляд, учителю / преподавателю будет крайне сложно добиться того, чтобы все члены группы доверяли себе и друг другу, поскольку повышение уровня доверия – достаточно сложная психологическая задача.

Что же касается второй рекомендации О.А. Гребенниковой, подразумевающей, что организация групповой деятельности по принципу комплементарности приведет к снижению СЛ, то в связи с отсутствием эмпирических исследований, подтверждающих это, действенность данного приема снижения СЛ остаётся под вопросом. В то же время предложение О.А. Гребенниковой о необходимости повышения ЦОЕ группы справедливо, поскольку в эмпирических исследованиях было установлено, что сплоченность отрицательно связана с СЛ [22].

Рекомендации преподавателям по устранению/снижению СЛ в учебных группах приводятся и в работе Э. Б. Гу (2011). Автор предлагает оценивать индивидуальный вклад каждого учащегося в работу, а не ограничиваться только общими результатами групповой работы, выставляя одинаковые оценки всем членам группы. По мнению автора, чтобы у преподавателя была возможность объективно оценить каждого учащегося, можно использовать следующие приемы:

- просить учащихся оценивать степень участия согруппников в групповой работе. Э. Б. Гу считает, что оценка должна осуществляться по заранее разработанным критериям в процессе выполнения групповой учебной работы и по ее окончанию.

- просить учащихся вести дневник (индивидуальный или групповой) групповой работы, сообщив при этом, что туда они могут писать все то, что хотят, чтобы знал преподаватель. В доказательство эффективности данного метода Э. Б. Гу приводит результаты ис-

следования К. Дж. Доммейера и Х. Б. Ламмерса (2006). Эти ученые, в частности, установили, что 76 % опрошенных ими студентов считают, что введение дневников – хороший метод для снижения СЛ в учебных группах, а 25 % сообщили о том, что данный метод способствовал тому, что они стали вносить больший вклад в групповую работу [17].

Представляется, что предложенные Э. Б. Гу приемы управления СЛ весьма эффективны, так как в эмпирических исследованиях было установлено, что рассматриваемый феномен не возникает, если люди уверены, что их индивидуальный вклад в групповую деятельность будет оценен [18].

К сказанному добавим, что учителю/преподавателю при выставлении оценок за групповую работу стоит также учитывать самооценку работы каждого ученика. Данная мера необходима, поскольку в эмпирических исследованиях было установлено, что возможность самооценки своей деятельности сдерживает СЛ [28]. Также учителям/преподавателям для снижения рассматриваемого эффекта можно порекомендовать вводить соревновательный момент, сообщив учащимся, что результат их групповой работы будет оцениваться и сравниваться с результатами других групп или со стандартом (эталон, нормативом). Эффективность данного приема была доказана в экспериментах С. Харкинса и К. Жимански (1989) [20].

Важность индивидуального оценивания в групповой работе признавали и другие исследователи СЛ. В частности, Е.С. Белоус в качестве профилактики СЛ в студенческих группах рекомендует создать рейтинго-модульную систему оценивания индивидуальной работы студента, поскольку с ее помощью можно оценить все формы учебной деятельности, выполняемой учащимися. Кроме данного приема Е.С. Белоус предлагает повышать познавательную мотивацию и творческую активность студентов. Данную рекомендацию автор дает на основании результатов собственного исследования (2009). Так, обнаружено, что студентам, проявляющим СЛ, свойственно следующее: среднего уровня статусно-престижная мотивация, высокий уровень мотивации поддержания жизнеобеспечения, комфорта, безопасности, общения и активности во внеучебной сфере, а студентам, проявляющим СК, присущ высокий уровень познавательной мотивации и творческой активности и выше среднего уровень статусно-престижной мотивации [1].

Ш. Клайнбелл с коллегами так же, как и А.Б. Гу и Е.С. Белоус, рекомендует для снижения / устранения СЛ в учебных группах оценивать индивидуальный вклад в групповую деятельность, однако

эти исследователи акцентируют внимание на другом аспекте оценивания. В частности, они считают, что учащиеся должны оценивать работу своих сокурсников, но это оценивание имеет цель предоставления друг другу обратной связи и редактирования работы, а не влияние на оценку, выставляемую преподавателем. Авторы считают, что данный прием необходим также для того, чтобы работа носила характер групповой деятельности, а не индивидуальной. Дело в том, что ученые заметили, что когда преподаватель просит выполнить задание в группе, студенты действуют следующим образом: разделяют задание по частям, назначают ответственных за выполнение определенной части группового задания, а затем соединяют результаты индивидуальной работы и выдают это за групповой проект. Ученые не считают такую форму работы групповой, об этом говорит первая часть названия их статьи «Скрепка не делает это командным проектом».

Кроме названного приема Ш. Клайнбелл с коллегами дают следующие рекомендации по управлению СЛ в учебных группах:

- обучать учеников работе в группе. Здесь авторы говорят, с одной стороны, о работе по командообразованию, а с другой, что нужно четко объяснить учащимся, что такое командная работа [16]. Отметим, что данная мера является действительно необходимой, поскольку СЛ может возникать не только вследствие мотивационных потерь, но и координационных (потери по причине несовершенства организации групповой деятельности [14]).

Если не объяснить ученикам, какую именно задачу (например, на оптимизацию или на максимизацию) им предстоит выполнить и как стоит ее выполнять, то велика вероятность возникновения СЛ. Поскольку члены группы могут подразумевать под групповой работой не одно и то же или же неодинаково понимать задание (в зарубежной социальной психологии данная координационная причина СЛ получила название субмаксимальная постановка цели [25]).

Добавим, что групповой работе должно предшествовать разъяснение преподавателем/учителем важности и положительных последствий группового выполнения задания и разбор возможных трудностей работы в группе. Данные приемы профилактики возникновения СЛ можно встретить в работах многих зарубежных ученых [15]. Отметим, что данные рекомендации трудоемки, но эффективны, ведь в эмпирических исследованиях было установлено, что учащиеся могут проявлять социальную леность по причине отсутствия опыта групповой работы и непонимания ее важности [15];

- давать одной группе несколько проектных заданий.

Ш. Клайнбелл с коллегами предлагают использовать данный прием,

поскольку в их эмпирическом исследовании, как уже говорилось, было установлено, что если студенты узнавали, что им в будущем придется еще работать с социальными бездельниками, то 79% сообщали о том, что будут противостоять им. Однако думается, что предложенный прием является спорным и его успешность зависит от того, на какой стадии развития находится учебная группа [16]. Дело в том, что в ряде эмпирических исследований было установлено, что выраженность СЛ не одинакова на различных стадиях развития групп. Так, на ранних стадиях СЛ практически не возникает, в то время как на поздних этот феномен проявляется в полной мере [1; 29]. Однако результаты исследования М. Жу (2013) свидетельствуют, что студенты обнаруживают СЛ (убеждены, что их сокурсники проявляют данный феномен) больше всего на второй стадии развития группы (по интегративной модели развития группы С. Вилан с коллегами), а меньше – на четвертой [30]. Это говорит о том, что учащиеся могут проявлять СЛ, но не осознавать этого. В таком случае у них просто не будет потребности противостоять социальным бездельникам;

- учить членов групп управлять внутригрупповыми конфликтами. Данная мера необходима, поскольку в эмпирическом исследовании Ш. Клайнбелл с коллегами было установлено, что студенты предпочитают самостоятельно противостоять социальным бездельникам, что может повлечь к возникновению деструктивных конфликтов [16].

Добавим, что преподавателю / учителю для снижения вероятности проявления СЛ, необходимо приложить усилия, чтобы сделать групповое задание интересным и достаточно сложным для учащихся. Дело в том, что в ряде эмпирических исследований было установлено, что такие характеристики, как сложность [19], неординарность, привлекательность, интересность задания снижают СЛ [5]. Также можно порекомендовать учителям/преподавателям для снижения СЛ дифференцировать в соответствии с возрастом предлагаемые учащимся групповые задания. В пользу данного вывода свидетельствуют результаты нашего исследования, проведенного на выборке, состоящей из 293 учащихся средней общеобразовательной школы г. Владивостока (2013), в ходе которого было установлено, что при выполнении механического задания наименьшую СЛ проявили младшие школьники, а наибольшую – подростки. Однако при выполнении когнитивно-творческого задания наименьшую СЛ проявили старшеклассники [11].

### **Заключение**

Подводя итог, отметим, что данная работа не претендует на исчерпывающее описание способов нейтрализации СЛ в учебных группах. В ней лишь вкратце рассматриваются эти вопросы. Кроме того, в статье не обсуждаются особенности проявления и способы управления СЛ в мультикультурных и дистанционных учебных группах, хотя в эмпирических исследованиях было установлено, что в таких группах СЛ также проявляется [15; 26]. Однако думается, представленные здесь материалы:

а) способны помочь учителям/преподавателям организовать работу в монокультурных группах школьников и студентов таким образом, чтобы свести возникновение СЛ к минимуму;

б) обратят внимание отечественных ученых на актуальную, но практически неизученную в России проблему СЛ в учебных группах.

### **Список литературы**

1. Белоус Е.С. Феномены социальной лености и компенсации в студенческих группах // Социологические чтения-2009: материалы студ. науч.-практ. конф. – Гродно: Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы, 2009. – С. 104–106.
2. Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи. – СПб.: Питер, 2003.
3. Волков К.Н. Организация учебной деятельности в малых группах // Педагогическая психология: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2006. – С. 87–100.
4. Гребенникова О.А. Условия нейтрализации негативных побочных эффектов групповой проектной деятельности школьников // Вестн. Новгородск. гос. ун-та. – 2014. – № 79. – С. 16–19.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2013.
6. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Социальная психология. – СПб.: Питер, 2010.
7. Платонов Ю.П. Групповые эффекты и методы повышения эффективности совместной работы. – URL: [http://elitarium.ru/2008/05/23/grupповые\\_jeffekty.html](http://elitarium.ru/2008/05/23/grupповые_jeffekty.html).
8. Почебут Л.Г. Чикер В.А. Организационная социальная психология. – СПб.: Речь, 2002.
9. Свенцицкий А.Л. Социальная психология. – М.: Проспект, 2005.
10. Семечкин Н.И. Психология социальных групп. – М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011.
11. Стратилат К.Н. Гендерные и возрастные различия в проявлении социальной лености. Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014.
12. Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Кросскультурные исследования социальной лености // Вестн. Пермского ун-та. Сер. Философия. Психология. Социология. – 2014. – № 1 (17). – С. 122–128.
13. Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Опыт экспериментального исследования социальной лености на выборке российских мужчин и женщин // Вестн. Московск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2015. – № 1. – С. 124–132.
14. Уилк Х., Книппенберг Э. Групповое действие // Перспективы социальной психологии. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 454–503.

15. Clark J., Baker T. "It's Not Fair!" Cultural Attitudes to Social Loafing in Ethnically Diverse Groups: *Intercultural Communication Studies XX*: 1. 2011. – P. 124–140.
16. Clinebell S., Clinebell J., Stecher M. A Staple does not make it a team a project: an examination of collaboration in student teams. URL: [abeweb.org/proceedings/proceedings10/clinebell.pdf](http://abeweb.org/proceedings/proceedings10/clinebell.pdf).
17. Goo A.B. Team-based Learning and Social Loafing in Higher Education: University of Tennessee Honors Thesis Projects. 2011.
18. Harkins S.G., Jackson J. The role of evaluation in eliminating social loafing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985. Bulletin 11. P. 457–465.
19. Harkins S.G., Petty R.E. Effects of Task Difficulty and Task Uniqueness on Social Loafing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. Vol. 43. No. 6. P. 1214–1229.
20. Harkins S.G., Szymanski K. Social Loafing and Group Evaluation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56, No. 6. P. 934–941.
21. Jassawalla A.R., Malshe A., Sashittal H. Student Perceptions of Social Loafing in Undergraduate Business Classroom Teams // *Decision Sciences Journal of Innovative Education*. 2008. Vol. 6. No. 2. P. 403–426.
22. Karau S.J., Hart J.W. Group Cohesiveness and Social Loafing: Effects of a Social Interaction Manipulation on Individual Motivation Within Groups // *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*. 1998. Vol. 2. № 3. P. 185–191.
23. Karau S. J., Williams K. D. Social Loafing: A meta – analytic review and theoretical integration // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1993. Vol. 65. №4. P. 681–706.
24. Karau S.J., Williams K.D. Social Loafing and Social Compensation: The Effects of Expectations of Co-Worker Performance // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 61. No. 4. P. 570–581.
25. Latané B., Williams K., Harkins S. Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37. No.6. P.822–832.
26. Piezon S.L., Ferree S.L. Perceptions of Social Loafing in Online Learning Groups: A study of Public University and U.S. Naval War College students // *IR-RODL. The international review of research in open and distance learning*. 2008. Vol. 9. № 2. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/484/1034>.
27. Samosir S.V. The Relationship Between Individualism Collectivism With Tolerance of Social Loafing: Dissertation the degree of Bachelor. Indonesian: University Sumatera Utara, 2013.
28. Szymanski K., Harkins S.G. Social Loafing and Self-Evaluation With a Social Standard // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. Vol. 53. №. 5. P. 891–897.
29. Worchel S., Rothgerber H., Day E.A. Social Loafing and Group Development: When "I" Comes Last // *Current Research in Social Psychology*. 2011. – URL: [http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp17\\_5.pdf](http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp17_5.pdf).
30. Zhu M. Perception of Social Loafing, Conflict and Emotion in the Process of Group Development: Dissertation. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Minnesota, 2013.

## **Взаимосвязь уровней и характеристик субъектности малых учебных групп**

В статье рассматривается проблема развития субъектности малых учебных групп. На основании результатов эмпирического исследования и отечественных концепций поуровневого развития группового субъекта осуществлен анализ характеристик субъектности малых учебных групп.

The article is devoted to the problem of a small group's subjectivity development. Analysis of subjective features inherent to small study groups is implemented on the basis of national level-oriented theories of group subject's development.

*Ключевые слова:* групповой субъект, субъектность малой группы, уровни развития групповой субъектности, совместная деятельность, характеристики групповой субъектности, формы совместной активности.

*Key words:* group subject, subjectivity of a small group, levels of group subjectivity development, joint activity, features of group subjectivity, forms of joint activity.

Все чаще предметом социально-психологических исследований становятся малые группы как целевые общности, обладающие потенциалом к самодетерминации и саморазвитию. Актуальность изучения субъектных свойств малых групп различного рода: от спортивных, проектных команд до производственных коллективов и учебных групп возрастает в связи с необходимостью повышения эффективности их деятельности. Функционируя по законам открытой неравновесной системы, малая группа способна проявлять как высокое организационное единство, так и подвергаться воздействию механизмов дезинтеграции, обусловленных внешними и внутренними факторами. Повышенный интерес к термину «групповая субъектность» относительно уровня развития и выраженности интегративных процессов в малых группах обусловлен общенаучными тенденциями применения идей системного подхода и синергетики по отношению к социальным общностям, а также продуктивностью использования субъектного подхода в качестве методологической базы для решения широкого круга исследовательских задач. Кроме того, в понятии «групповая субъектность» отражено такое свойство малой группы, как способность проявлять осознанность и выступать инициатором активности, что не менее значимо, чем способность быть исполнителем этой активности. Поскольку групповая субъектность является комплексным свойством, на современном этапе главная задача исследователей состоит в



том, чтобы определить составляющие ее характеристики (свойства, компоненты, измерения) и воздействовать на них для повышения уровня групповой субъектности. Однако данная проблема осложняется спецификой вида малых групп, а также совокупностью различных факторов социальной среды, в которой малые группы функционируют. Потому вопрос соотношения и значимости различных характеристик субъектности для малых групп различного вида требует, на наш взгляд, дальнейшей разработки. Для начала считаем целесообразным исследовать взаимосвязь характеристик и уровней субъектности на примере наиболее доступных объектов для изучения – малых учебных групп. Выявление взаимосвязи уровня развития и характеристик субъектности малых учебных групп может послужить целям оптимизации учебного и воспитательного процессов в вузе.

### ***Теоретические основания исследования***

В настоящее время принято разграничивать такие понятия, как «уровень развития» и «этап развития» группы. Несмотря на то, что оба понятия отражают суть количественных и качественных изменений в ходе становления группового субъекта, «этап развития» скорее характеризует особенности временного периода функционирования группы, обусловленного спецификой настоящей социальной ситуации, совокупностью внешних и внутренних условий. «Уровнем группового развития» называют ... определенное количественное и качественное соотношение психологических подструктур и свойств группы...» [4, с. 95]. Однако, как справедливо было отмечено К.М. Гайдар, А.В. Сидоренковым, прохождение группой этапов, обусловленных совокупностью внешних и внутренних противоречий, отнюдь не означает автоматического перехода группы на новый более высокий уровень субъектности [4; 10].

Уникальность жизненного пути групп, специфика естественных различий в динамике развития определяют сложность в стандартизации методов и процедур исследования, поэтому отечественными учеными был разработан диагностический инструментарий, а также соответствующая классификация, фиксирующая уровни развития группового субъекта. Первые достаточно продуктивные попытки описания уровней развития группового субъекта были предприняты в рамках параметрической и стратометрической теорий коллектива. В соответствии критерием степени опосредованности групповых взаимоотношений совместной деятельностью, авторами стратометрической концепции (А.В. Петровский, В.В. Шпалинский) выделены виды групп, представляющие собой последовательные уровни развития малой группы как коллективного субъекта: диффузная группа, ассоциация, кооперация, коллектив и корпорация. В ходе становления общности от уровня диффузной группы до коллектива происхо-

дятся следующие трансформации: а) межличностные отношения (система коммуникации и связи между членами группы, совокупность симпатий и антипатий, структура распределения авторитета и власти) все больше опосредуются содержанием совместной деятельности; б) возрастает уровень групповой активности, а также ее осознанность; в) цели, направленность совместной деятельности приобретают отчетливый социально-полезный характер; г) уровень внутригрупповой интеграции, обусловленный ценностно-ориентационным единством, повышается в силу успешности реализации социально-полезных целей в совместной деятельности [8].

Авторы параметрической теории коллектива, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, С.В. Сарычев предлагают рассматривать уровни развития группы в виде континуума от группы-конгломерата и номинальной группы до коллектива, однако помимо опосредованности взаимоотношений членов группы совместной деятельностью, выделяют такие качественные критерии развития и социальной зрелости группового субъекта как: нравственная направленность, подготовленность, организационное единство, психологическую коммуникативность (интеллектуальное, эмоциональное, волевое единство). Цели и задачи совместной деятельности рассматриваются в качестве первостепенных интегрирующих группу факторов. Приближаясь к уровню коллектива важными «новообразованиями» группового субъекта является эталонизация и формирование идентичности группы [11].

Следуя основным положениям параметрической концепции коллектива, К.М. Гайдар предложила свою классификацию уровней развития субъектности малой группы, дополнив ее такими критериями, как «уровень субъектной активности» и «тип самовосприятия» группы (объектный, субъектный, смешанный) [3]. Уровни развития субъектности группы представлены в следующем порядке: досубъектный, квазисубъектный, мезосубъектный, пресубъектный и протосубъектный. Так, групповой субъект может проявлять активность, демонстрируя различные уровни и степени своей зрелости. В зависимости от того, на какого рода объект позволяют направить свою активность возможности самоорганизации и самодетерминации группы, последовательно усложняющиеся уровни (воспроизводяще-продуктивный, объектно-преобразовательный, субъектно-преобразовательный) активности становятся доступными групповому субъекту в значимых ситуациях жизнедеятельности [4].

В типологической концепции А.Л. Журавлева выделены три главные характеристики субъектности: взаимосвязанность и взаимозависимость членов группы, способность группы проявлять формы совместной активности, групповая саморефлексивность, поочередное развитие которых соотнесено с уровнями развития субъектности группы.

Для первого уровня доминирующим признаком является взаимозависимость и взаимосвязанность членов группы, которая выражается в совокупности ценностных ориентаций индивидов, а также оценочных суждений, личностных предпочтений членов группы, адресованных друг другу. Преобладание в «профиле» субъектности группы этой характеристики отличается следующими особенностями: а) формируется состояние предактивности – и в этом главное отличие от теорий коллектива, поскольку для авторов стратометрической и параметрической концепций наиболее значимой остается цель совместной деятельности, возникающая как бы изначально, а взаимосвязанность и взаимозависимость становится результатом опыта совместной деятельности группы; б) взаимосвязанность и взаимозависимость становится основой для автономности, целостности, своеобразия группы, появления надындивидуальных феноменов и свойств, присущих малой группе как системе [6]. Так, по мнению многих социальных психологов, результат формирования внутренних связей между участниками группы на основе симпатии, эмпатии, взаимовыручки или антипатии, конкуренции может быть охарактеризован как социально-психологический климат или атмосфера в группе [2]. А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский отмечают, что психологический климат в группе «...проявляется в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе» [8]. Отметим, что преобладание этой характеристики в «профиле» субъектности именуется «предсубъектностью», которая предполагает под собой психологическую готовность малой группы к осуществлению совместной активности.

Другой характеристикой и критерием перехода группового субъекта на более высокий уровень развития, по мнению А.Л. Журавлева, является способность проявлять различные формы совместной активности по отношению к различным социальным объектам, а именно: реагировать и принимать вызовы социальной ситуации жизнедеятельности, выполнять цели и задачи, поставленные более широкой организацией, а также выступать инициатором собственной активности, направленной на преобразование действительности, сохраняя необходимую долю автономности и согласованности [5; 6]. По мнению автора данной концепции, равно как и большинства отечественных ученых, способность проявлять формы совместной активности является главным критерием определения малой группы в качестве субъекта. Подчеркнем, что такие формы активности не исчерпываются совместной деятельностью, а включают в себя и общение, групповое поведение, совместные действия, групповое отношение, внутригрупповые и межгрупповые отношения [5]. Что указывает на некоторое соотношение критериев взаимосвя-

занности – взаимозависимости и способности к проявлению совместной активности как на достаточный уровень для созревания субъектности малой группы, именуемый «реальной субъектностью».

Третья характеристика, известная как «рефлексирующая субъектность», определяется способностью группы осмыслять различные аспекты своего бытия, намеренно анализировать способы достижения выработанных совместно или предзаданных целей и результаты своей активности [7]. Кроме первоочередной функции осознанной саморегуляции, групповая саморефлексия способствует формированию объединяющего членов группы чувства «Мы», благодаря активизации процесса социального сравнения влияет на содержательность идентичности группы и групповой идентичности [7]. Однако данные, полученные М. Шерифом, К. Фергюсоном, Г. Келли, А. Тэджфелом в ходе многочисленных экспериментальных исследований минимальных условий, необходимых для дифференцированного отношения участников к различным группам, формирования концептов «своей» и «чужой» группы, возникновения ингруппового фаворитизма и аутгрупповой враждебности, свидетельствуют о достаточности формального разделения выборки на группы и отсутствия необходимости создавать реальные условия для возникновения групповой конкуренции и соревнования [1]. На наш взгляд, эти факты говорят о проявлении способности к саморефлексии малой группы в самом начале ее становления, однако нет оснований предполагать высокую степень выраженности этой характеристики субъектности на этапе создания группы. Способность малой группы выступать инициатором осознанной активности, а не просто исполнителем предзаданных целей более широкой организации связана со способностью осуществлять саморефлексию. Однако часто условия и правила организации, в которых функционирует малая группа, и не предполагают возможности или необходимости для малой группы выступать инициатором, например, совместной деятельности. Поэтому если организация не выдвигает перед малой группой требования осмысления этапов выполнения и результатов совместной деятельности, то объектом саморефлексии малой группы могут становиться аспекты неформальных взаимоотношений, группового поведения. На данном этапе мы можем лишь констатировать, что развитая на высоком уровне способность осуществлять саморефлексию свидетельствует о достаточно высоком уровне развития субъектности различных малых групп в целом поскольку, такая способность зависит от длительности существования группы, степени взаимосвязанности – взаимозависимости членов группы, а также может быть рассмотрена в качестве специфической формы совместной активности [5].

Обзор существующих на данный момент концепций уровня развития субъектности показал, что рассмотренные классификации включают в себя характеристики, отражающие различные аспекты групповой интеграции. Положенные в основу стратометрической и параметрической концепций коллектива принципы и психосоциальные подструктуры, имеют большое значение для диагностики эффективности группы, однако, на наш взгляд недостаточно охватывают специфику неформальных взаимоотношений, не опосредованных содержанием совместной деятельности, а также не учитывают другие, не менее важные формы совместной активности. В то время как жизнь и практика показывают, что: а) причины снижения продуктивности совместной деятельности формальных (производственных, учебных) групп кроются в особенностях психологического климата; б) совместная деятельность часто уступает другим формам совместной активности, например, общению. В то же время в классификациях уровней развития групповой субъектности К.М. Гайдар и А.Л. Журавлева учитываются различные формы совместной активности группового субъекта. В типологической концепции А.Л. Журавлева характеристика взаимосвязанности и взаимозависимости отражает сторону взаимоотношений, не опосредованных содержанием совместной деятельности, а способность к саморефлексии становится значимым компонентом групповой субъектности высокого уровня.

Потому *цель* нашего пилотажного исследования состоит в том, чтобы выявить или опровергнуть существование взаимосвязи между обозначенными ранее уровнями субъектности (досубъектный, квазисубъектный, мезосубъектный, предсубъектный, протосубъектный), в основу которых заложены преимущественно характеристики эффективности малой группы в совместной деятельности и такими характеристиками субъектности как: взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять различные формы активности, способность к саморефлексии для учебных малых групп.

Основной *гипотезой* исследования (H1) послужило предположение о том, что между уровнем субъектности и уровнем выраженности таких ее характеристик, как взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять совместные формы активности, способность к саморефлексии существует положительная взаимосвязь. Поэтому предполагается, что: а) исследуемые малые учебные группы (1, 2, 3, 4) достоверно различаются по уровню развития субъектности (H1a); б) в учебных малых группах с различным уровнем развития субъектности степень выраженности таких характеристик субъектности как: взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять совместные формы активности, способность к саморефлексии достоверно различается (H1б).



Эмпирическую базу исследования составили три малые учебные студенческие группы III курса Таврической академии КФУ им. В.И. Вернадского и одна малая учебная группа на базе студии изучения иностранных языков «New Tone» Симферополя. Общая численность выборки составила 47 испытуемых. В ходе исследования были использованы следующие методы диагностики: Тест-опросник К.М. Гайдар «Уровни развития группового субъекта» (индивидуальный вариант), тест-опросник «Типы групповой субъектности» (индивидуальный вариант). Данные обрабатывались в статистическом пакете STATISTICA 6.0. Для проверки основной гипотезы был использован коэффициент корреляции г-Спирмена на общей выборке (47 испытуемых). Проверка второстепенных гипотез (H1а, H1б) осуществлялась с помощью Т-критерия Стьюдента для двух и более независимых выборок.

#### *Результаты исследования и их обсуждение*

Для проверки гипотезы (H1а) о различии исследуемых малых учебных групп по уровню развития субъектности мы воспользовались параметрическим Т-критерием Стьюдента.

Таблица 1

*Средние значения показателей уровня субъектности  
1,2,3,4 малых учебных групп*

Попарное сравнение групп	Среднее	Среднее	P
Группа 1 vs Группа 2	<b>262,6364</b>	<b>299,6471</b>	<b>0,001473</b>
Группа 1 vs Группа 3	262,6364	291,0000	0,002397
Группа 1 vs Группа 4	<b>262,6364</b>	<b>346,8889</b>	<b>0,000044</b>
Группа 2 vs Группа 1	<b>299,6471</b>	<b>262,6364</b>	<b>0,001473</b>
Группа 2 vs Группа 3	299,6471	291,0000	0,192685
Группа 2 vs Группа 4	<b>299,6471</b>	<b>346,8889</b>	<b>0,000089</b>
Группа 3 vs Группа 1	291,0000	262,6364	0,002397
Группа 3 vs Группа 2	291,0000	299,6471	0,192685
Группа 3 vs Группа 4	<b>291,0000</b>	<b>346,8889</b>	<b>0,001153</b>
Группа 4 vs Группа 1	<b>346,8889</b>	<b>262,6364</b>	<b>0,000044</b>
Группа 4 vs Группа 2	<b>346,8889</b>	<b>299,6471</b>	<b>0,000089</b>
Группа 4 vs Группа 3	<b>346,8889</b>	<b>291,0000</b>	<b>0,001153</b>

Обнаружены статистически значимые различия в уровне развития субъектности малых учебных групп ( $p < 0,05$ ), кроме попарного сравнения второй и третьей группы, что дает нам право (и соответствует нормам стандартизации тест-опросника «Уровни развития группового субъекта») отнести две указанные группы к одному уровню субъектности. Согласно тестовым нормам опросника «Уровни развития группового субъекта» среди общей выборки представлены группы с тремя уровнями субъектности:

- Группа 1 – мезосубъектный уровень (средний);
- Группа 2, 3 – просубъектный уровень (выше среднего);
- Группа 4 – протосубъектный уровень (высокий).

В соответствии с выявленными различиями в уровнях развития субъектности определяем исследуемые группы в три независимые выборки. На наш взгляд, различия, обнаруженные между учебными малыми группами в уровнях развития субъектности (отражающих такие характеристики субъектности как: нравственная направленность, подготовленность, организационное единство, психологическая коммуникативность (интеллектуальное, эмоциональное, волевое единство) обусловлены, ценностно-ориентационным единством, опытом эффективной совместной деятельности, социальной идентичностью группового субъекта, степенью мотивационно-ценностной включенности малых учебных групп в организационную систему и социальную среду.

Для проверки гипотезы (H1б) о различиях в уровне выраженности характеристик субъектности (взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять формы совместной активности, способность к саморефлексии) среди исследуемых малых учебных групп с различным уровнем субъектности, мы также воспользовались параметрическим Т-критерием Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 2

*Показатели р-уровня сравнения средних значений выраженности характеристик субъектности (взаимосвязанность – взаимозависимость, способность проявлять формы совместной активности, способность к саморефлексии) в группах с различным уровнем развития субъектности*

	Мезосубъектный	Просубъектный	Протосубъектный
Взаимосвязанность – взаимозависимость			
Мезосубъектный Среднее: 47,54	1,000000	<b>0,022420</b>	<b>0,000011</b>
Просубъектный Среднее: 53,55	<b>0,022420</b>	1,000000	<b>0,000035</b>
Протосубъектный Среднее: 66,44	<b>0,000011</b>	<b>0,000035</b>	1,000000
Совместные формы активности			
Мезосубъектный Среднее: 44,72	1,000000	<b>0,003995</b>	<b>0,000291</b>
Просубъектный Среднее: 51,96	<b>0,003995</b>	1,000000	<b>0,003045</b>
Протосубъектный Среднее: 60,33	<b>0,000291</b>	<b>0,003045</b>	1,000000
Способность к саморефлексии			
Мезосубъектный Среднее: 46,9	1,000000	<b>0,014188</b>	<b>0,000370</b>
Просубъектный Среднее: 52,81	<b>0,014188</b>	1,000000	<b>0,003473</b>
Протосубъектный Среднее: 61,00	<b>0,000370</b>	<b>0,003473</b>	1,000000

В результате сравнения трех независимых выборок с различным уровнем субъектности по уровню выраженности субъектных характеристик (взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять формы совместной активности, способность к саморефлексии) обнаружены статистически значимые различия ( $p < 0,05$ ), гипотеза H1б подтверждена. На наш взгляд, обнаруженные различия между учебными малыми группами, длительность существования которых практически одинакова, обусловлены индивидуальными особенностями психологического климата, статусно-ролевой структурой группы.

Исходя из данных сводной таблицы 2, можно отметить, что показатели выраженности характеристик субъектности увеличиваются с повышением уровня субъектности, однако для выявления положительной взаимосвязи между уровнем развития субъектности и уровнем выраженности ее характеристик (H1) проверим уровень корреляции на общей выборке (47 испытуемых) с помощью коэффициента ранговой корреляции r-Спирмена.

Таблица 3

*Показатели степени корреляции уровня и характеристик субъектности малых учебных групп*

	Valid	Spearman	p-level
Взаимосвязанность – взаимозависимость	47	<b>0,860670</b>	0,000000
Формы совместной активности	47	<b>0,836760</b>	0,000000
Саморефлексия	47	<b>0,730747</b>	0,000000

Результаты показывают, что статистически значимая положительная связь обнаружена ( $p < 0,05$ ) между уровнем развития субъектности малых учебных групп и уровнем выраженности таких ее характеристик как: взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять совместные формы активности, способность к саморефлексии. Обнаруженная связь в случае всех трех характеристик субъектности сильная ( $r > 0,7$ ), с повышением уровня субъектности, мы наблюдаем повышение степени выраженности вышеупомянутых субъектных характеристик. Что, на наш взгляд, свидетельствует о равнозначности характеристик субъектности, опосредованных содержанием совместной деятельности (организационное и коммуникативное единство, нравственная направленность, подготовленность к совместной деятельности) и взаимосвязанности – взаимозависимости, способности проявлять формы совместной активности, способности к саморефлексии для развития субъектности малых учебных групп.

*Выводы*

1. Выявленные различия между малыми учебными группами в уровне развития субъектности и в степени выраженности таких характеристик субъектности, как: взаимосвязанность – взаимозависимость, способность проявлять формы совместной активности,



способность к саморефлексии, с нашей точки зрения, свидетельствуют о влиянии уникальных для каждой учебной группы внутренних и внешних условий социальной ситуации жизнедеятельности на процесс «созревания» их групповой субъектности.

2. Подтвердившаяся в ходе исследования гипотеза (H1) о существовании положительной связи между уровнем развития субъектности, в концепцию которого были заложены характеристики субъектности, опосредованные содержанием совместной деятельности, и уровнем выраженности таких характеристик субъектности как: взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять совместные формы активности, способность к саморефлексии, доказывает равнозначность указанных характеристик субъектности для повышения ее уровня в малых учебных группах.

*Перспективы дальнейших исследований.* С увеличением объема и разнообразия выборки необходимо выявить соотношение субъектных характеристик (взаимосвязанность и взаимозависимость, способность проявлять совместные формы активности, способность к саморефлексии) в соответствии с уровнем развития субъектности и видом малых групп.

#### Список литературы

1. Агадуллина Е.Р., Котова М.В. Минимальная групповая парадигма: история создания и современное развитие // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6(14). – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 03.08.2015).
2. Витакер Д.С. Группы как инструмент психологической помощи / пер. с англ. В.П. Чурсина. – М.: Класс, 2000. – 432 с.
3. Гайдар К.М. Групповой субъект в зеркале социальной перцепции // Изв. ВГПУ. – 2010. – 48(4). – С. 108–111.
4. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: моногр. – Воронеж: изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
5. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психолог. журн. – 2009. – № 30(5). – С. 72–80.
6. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / ред. В.Н. Дружинин и др. – М: Академ. проект, 2000. – С. 133–151.
7. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Знание, понимание, умение. – 2011. – №3. – С. 212–221.
8. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
9. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
10. Сидоренков А.В. Модели групповой динамики: социально-психологический анализ // Северо-Кавказск. психологический вестн. – 2004. – № 2. – С. 67–74.
11. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Уч. зап.: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2009. – № 11. – URL: <http://scientific-notes.ru/pdf/011-15.pdf>

# ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.923 – 057.36

*М. А. Ахмедханов*

## **Методика развития психологических характеристик военнослужащих на этапе обучения в учебном центре внутренних войск МВД России**

В статье рассмотрена методика развития психологических характеристик военнослужащих на этапе обучения в учебном центре внутренних войск МВД России. Выявлены психологические характеристики, определяющие успешность развития личности в учебном центре. Определена динамика развития психологических характеристик военнослужащих учебного центра.

The author describes a technique of psychological characteristics of the soldiers on the stage of training at the training center of the Interior Ministry of Russia. It was revealed psychological characteristics that determine the success of the development of the person in the training center. It was determined dynamics of the psychological characteristics of the military training center.

*Ключевые слова:* развитие личности, психологические характеристики, военнослужащие, методика развития, учебный центр.

*Key words:* personal development, psychological characteristics, military, methodology of development, training center.

Одной из задач психологии развития признается исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от различных видов обучения и воспитания, а также разработка методик развития психологических характеристик личности [6, с. 12–13]. Для развития психологических характеристик военнослужащих учебного центра внутренних войск МВД России проводилось эмпирическое исследование на базе учебного центра по подготовке младших специалистов по охране важных государственных объектов внутренних войск МВД России [1].

В соответствии с целью и задачами исследование проводилось в три этапа: первый – в начале обучения (по прибытии в учебный центр), второй – по окончании обучения (перед сдачей выпускных экзаменов), третий – по истечении трёх месяцев с момента окончания учебного центра (в процессе обучения, включенного в «профессиональную», так как обучение является непрерывным процессом военной службы, деятельность).

Объектом исследования являлись специалисты по охране ВГО. Общий объём выборки составил 235 чел. Возраст исследуемых составил от 18 до 29 лет [2].

Для выявления психологических характеристик, определяющих успешность развития личности в учебном центре, было проведено условное разделение на группы высоко успевающих и низко успевающих, включая в первую из них только тех, чьи значения по успешности обучения превышают среднюю величину не менее чем на одну четвертую стандартного отклонения, а во вторую группу – только тех, чьи значения ниже средней величины. При этом все, кто оказывается в зоне средних величин ( $Mx+1/4\sigma$ ), выпадают из дальнейших сопоставлений.

Для выявления связей между психологическими характеристиками обучающихся и успешностью учебной деятельности был проведен корреляционный анализ, который выявил психологические характеристики, с которыми успеваемость имеет связи на протяжении трех этапов исследования. Для обучающихся по специальности «младший командир» такими характеристиками являются: (I) самоуверенность, (L) эгоцентричность, (Q2) независимость, (МКУ) мотивация к успеху, (НПУ) нервно-психическая устойчивость, (N) дипломатичность; для обучающихся по специальности «механик ИТСО»: (Q2) независимость, (Q1) консерватизм, (МКУ) мотивация к успеху, (N) дипломатичность, (E) подчиненность, (B) интеллектуальные способности. Результаты показали значимые различия между группами в следующих психологических характеристиках: для обучающихся по специальности «младших командир» – самоуверенность, эгоцентричность, развитое воображение, дипломатичность, независимость, нервно-психическая устойчивость, мотивация к успеху (табл. 1).

Таблица 1

*Значимые различия между группами с высокой успеваемостью и низкой успеваемостью обучающихся по специальности «младший командир»*

Переменная	Низкоуспевающие	Высокоуспевающие	Т – критерий
	$Mx \pm \sigma$	$Mx \pm \sigma$	
I (самоуверенность)	4,37±1,45	6±0,96	4,16***
L (эгоцентричность)	5,52±1,75	6,63±1,07	-2,44**
M (развитое воображение)	6,05±1,36	5,05±1,18	2,46*
N (дипломатичность)	4,37±1,51	5,24±0,60	2,34*
Q2 (нонконформизм)	5,52±1,47	6,47±1,47	-2,04***
НПУ (нервно-психическая устойчивость)	6,53±1,31	5,29±1,58	-2,72**
МКУ (мотивация к успеху)	11,79±1,59	13,86±3,28	2,5*

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

Для обучающихся по специальности «механик ИТСО» значимые различия между группами выявлены в следующих психологических характеристиках: эмоциональная устойчивость, подчиненность, высокая нормативность поведения, замкнутость, дипломатичность, консерватизм, независимость, высокий самоконтроль, напряженность, нервно-психическая устойчивость, организаторские склонности, мотивация к избеганию неудач (табл. 2).

Таблица 2

*Значимые различия между группами высокоуспевающих и низкоуспевающих обучающихся по специальности «механик ИТСО»*

Психологические характеристики	Низкоуспевающие	Высокоуспевающие	Т – критерий
	Mx±σ	Mx±σ	
С (эмоциональная устойчивость)	4,40±1,39	6,42±2,06	3,57***
Е (подчиненность)	4,55±1,20	6,11±1,73	3,25***
Г (высокая нормативность поведения)	5,63±1,57	6,80±1,11	-2,70*
А (общительность)	5,00±1,33	6,25±0,79	-3,59***
Н (дипломатичность)	4,42±1,17	5,25±0,91	-2,48*
Q1 (консерватизм)	3,58±0,90	4,70±1,72	-2,57*
Q2 (независимость)	4,74±1,24	5,70±1,53	-2,17*
Q3 (высокий самоконтроль)	5,00±1,53	6,25±1,16	-2,88*
Q4 (напряженность)	5,37±0,90	4,70±0,73	2,54*
НПУ (нервно-психическая устойчивость)	5,32±1,57	4,05±1,50	2,57**
ОС (организаторские склонности)	14,37±2,52	12,15±4,15	2,01*
МКУ (мотивация к успеху)	12,79±1,84	14,35±1,57	-2,86**

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

Следующим шагом стало сопоставление приведенных выше результатов корреляционного и сравнительного анализа; и в качестве психологических характеристик, определяющих успешность развития личности в учебном центре, были оставлены лишь те, с которыми успеваемость имеет связи на протяжении всех трех этапов исследования; также они наиболее выражены в группе высоко успевающих в сравнении с группой низко успевающих обучающихся. Для обучающихся по специальности младший командир такими характеристиками являются: (I) самоуверенность, (L) эгоцентричность, (Q2) независимость, (МКУ) мотивация к успеху, (НПУ) нервно-психическая устойчивость, (N) дипломатичность; для обучающихся по специальности механик ИТСО: (Q2) независимость, (Q1) консерватизм, (МКУ) мотивация к успеху, (N) дипломатичность, (Е) подчиненность.

Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод, что психологическими характеристиками, определяющими успешность развития личности в учебном центре внутренних войск МВД России, для обучающихся по специальности «младший командир» являются: I) самоуверенность, (L) эгоцентричность, (Q2) независимость, (МКУ) мотивация к успеху, (НПУ) нервно-психическая устойчивость, (N) дипломатичность; для обучающихся по специальности механик ИТСО: (Q2) независимость, (Q1) консерватизм, (МКУ) мотивация к успеху, (N) дипломатичность, (E) подчиненность.

Следующим этапом стал анализ развития психологических характеристик исследуемых на протяжении всех трех этапов исследования с обучающимися первого потока (контрольная группа), обучение в которой проводилось без применения разработанной нами методики и с обучаемыми второго потока (экспериментальная группа), в котором обучение проводилось с использованием разработанной методики [4]. Для определения динамики развития психологических характеристик обучающихся первого потока (контрольная группа) проводилось лонгитюдное исследование с использованием критерия Т-Вилкоксона. Выявлены характеристики, имеющие значимые различия на уровне достоверности  $p \leq 0,05$  на протяжении трех срезов исследования. У обучающихся по специальности «младший командир» выявлена динамика развития личностных характеристик 16-факторного личностного опросника Р. Кеттелла – интеллектуальные способности (В), средний ранг вырос на 21,6 единиц; эгоцентричность (L), средний ранг вырос на 32,64; тревожность (О), средний ранг вырос на 19,98 единиц; независимость (Q2), средний ранг вырос на 21,2 единицы. Данные свидетельствуют о значительном развитии вышеуказанных личностных характеристик. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что у младших командиров первого потока обучения (контрольная группа) из выявленных психологических характеристик, определяющих успешность развития личности, лишь две характеристики имеют значительно выраженную динамику развития: независимость, эгоцентричность (табл. 3).

Таблица 3

*Динамика развития психологических характеристик первого потока обучающихся по специальности «младший командир»*

№	Психологические характеристики	Средний ранг 1 этап	Средний ранг 2 этап	Средний ранг 3 этап	P=
1	В	48,08	63,63	69,80	0,01
2	L	41,28	66,34	73,89	0,00
3	О	49,70	61,13	69,68	0,04
4	Q2	50,56	62,18	71,76	0,05
Сумма средних рангов		47,40	63,32	71,28	-
Разница входа и выхода				23,88	-

*Примечания:* В – интеллектуальные способности; L – эгоцентричность; Q2 – независимость; О – тревожность

У обучающихся по специальности механик ИТСО определено значительное изменение уровня развития следующих личностных характеристик – сдержанность (F), средний ранг вырос на 25,11 единиц; эгоцентричность (L), средний ранг вырос на 23,83 единицы; (N), средний ранг вырос на 21,57 единиц; тревожность (O), средний ранг вырос на 21,03 единицы. Данные указывают на положительную динамику развития указанных личностных характеристик. Исследования свидетельствуют о значимом развитии лишь одной (N – дипломатичность) из пяти выявленных психологических характеристик, определяющих успешность учебной деятельности, при этом отмечено слабое развитие нервно-психической устойчивости (НПУ), переменной теста «МЛО Адаптивность», мотивации к успеху (МКУ), переменной диагностики Т. Эллерса, независимости (Q2), консерватизма (Q1) и подчиненности, (E) переменных 16 – ФЛО Кетелла (табл. 4).

Таблица 4

*Динамика психологических характеристик первого потока обучающихся по специальности «механик ИТСО»*

№	Психологические характеристики	Средний ранг 1 этап	Средний ранг 2 этап	Средний ранг 3 этап	P=
1	F	45,94	64,51	71,05	0,01
2	L	45,48	64,71	69,31	0,00
3	N	45,96	60,01	67,53	0,04
4	O	48,65	63,18	69,68	0,05
Сумма средних рангов		46,50	63,10	69,39	-
Разница входа и выхода				22,89	-

*Примечания:* F – сдержанность; L – эгоцентричность; N – дипломатичность; O – тревожность.

Следующим этапом провели исследования, с целью выявления динамики развития психологических характеристик второго потока обучения (экспериментальная группа). Для этого был проведен сравнительный анализ первого этапа обследования (по прибытию в учебный центр) со вторым этапом обследования (по окончании обучения) и первого с третьим этапом обследования (в процессе обучения включенного в профессиональную деятельность, по истечении трех месяцев с окончания обучения) при помощи статистического критерия Стьюдента (t-критерий), отдельно для группы высоко успевающих и низко успевающих обучающихся по специальности младший командир. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у младших командиров на протяжении всех этапов исследования в экспериментальной группе у высокоуспевающих обучающихся положительная динамика выявлена в следующих психологических характеристиках: независимость, интеллектуальные способности, самоуверенность, эгоцентричность, дипломатичность, мотивация к успеху,

нервно-психическая устойчивость, адаптивные способности, коммуникативные склонности. Как мы видим, на протяжении всего процесса исследования у высокоуспевающих обучающихся экспериментальной группы имеют положительную динамику все выявленные нами психологические характеристики, определяющие успешность развития личности в учебном центре (рис. 1).

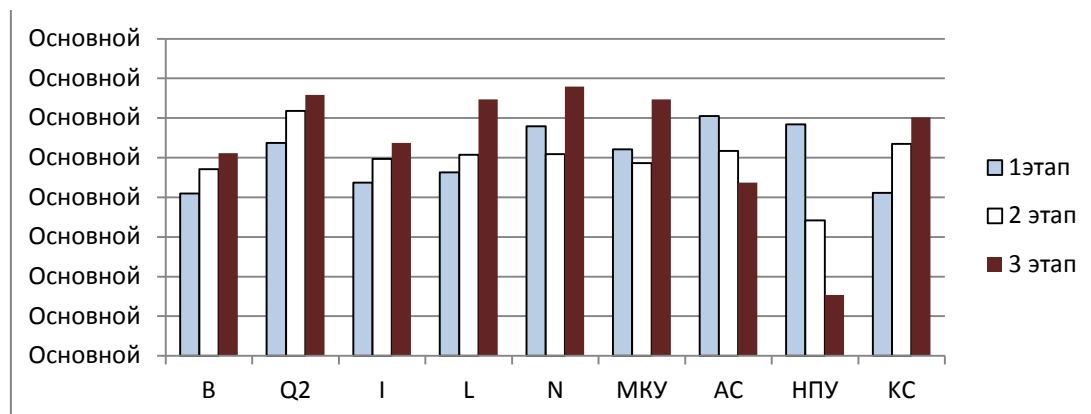


Рис. 1. Динамика развития психологических характеристик высокоуспевающих младших командиров экспериментальной группы

*Примечание:* В – интеллектуальные способности; Q2 – независимость, I – самоуверенность, L – эгоцентричность, N – дипломатичность, МКУ – мотивация к успеху, АС – адаптивные способности, НПУ – нервно-психическая устойчивость, КС – коммуникативные склонности

У низкоуспевающих обучающихся экспериментальной группы выявлена положительная динамика следующих психологических характеристик; Q2 – независимость; G – высокая нормативность поведения; Н – робость; О – тревожность; С – эмоциональная устойчивость; Q3 – высокий самоконтроль; Q4 – напряженность. При этом из выявленных психологических характеристик, определяющих успешность развития личности, положительную динамику имеет лишь независимость (рис. 2).

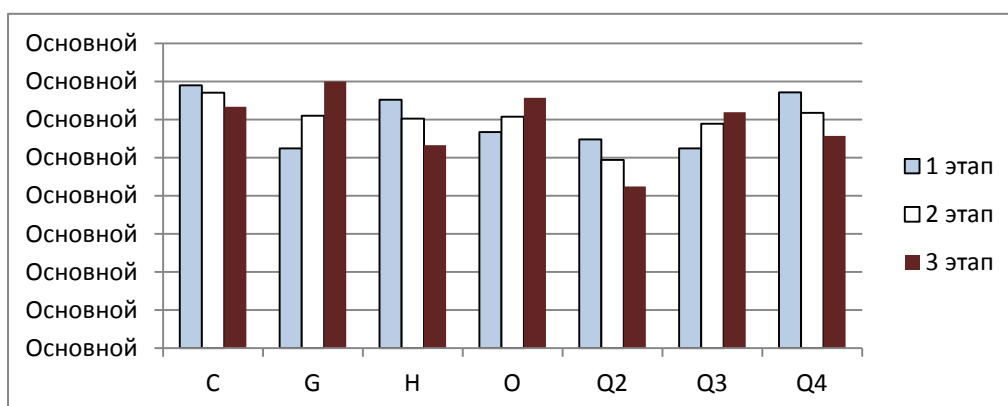


Рис. 2. Динамика развития психологических характеристик высокоуспевающих младших командиров экспериментальной группы

*Примечание:* С – эмоциональная устойчивость; G – высокая нормативность поведения; Н – робость; О – тревожность; Q2 – независимость; Q3 – высокий самоконтроль; Q4 – напряженность

В экспериментальной группе у высокоуспевающих обучающихся по специальности «механик ИТСО» положительная динамика выявлена в следующих психологических характеристиках: N – дипломатичность; В – интеллектуальные способности; Е – подчиненность; G – высокая нормативность поведения; Q3 – высокий самоконтроль; Q1 – консерватизм; Q2 – независимость; НПУ – нервно-психическая устойчивость; КС – коммуникативные склонности; ОС – организаторские склонности; МКУ – мотивация к успеху; N – дипломатичность. Как мы видим, на протяжении всего процесса исследования у высокоуспевающих обучающихся экспериментальной группы имеют положительную динамику имеют все выявленные нами психологические характеристики, определяющие успешность развития личности (рис. 3).

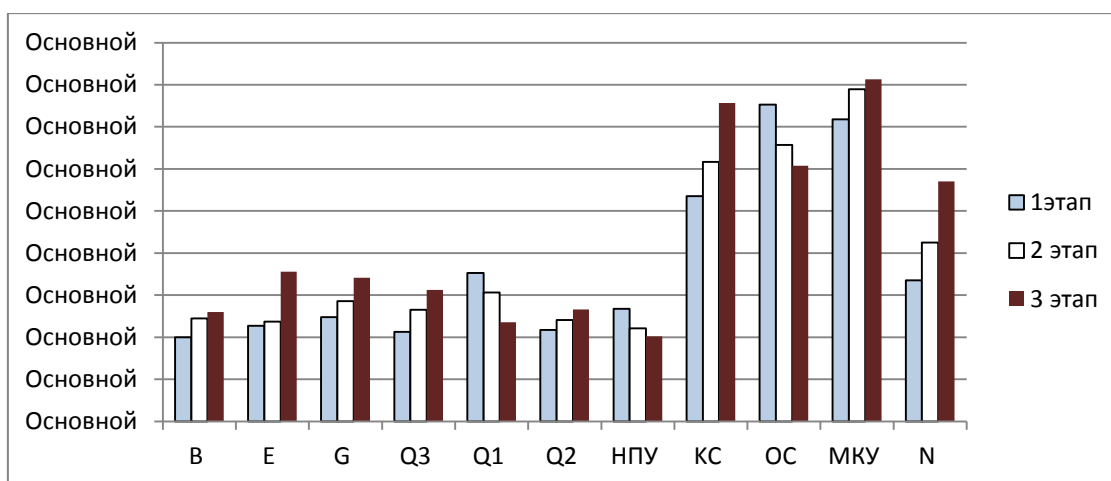


Рис. 3. Динамика развития психологических характеристик высокоуспевающих механиков ИТСО экспериментальной группы

*Примечание:* В – интеллектуальные способности; Е – подчиненность; G – высокая нормативность поведения.; Q3 – высокий самоконтроль.; Q1 – консерватизм; Q2 – независимость; НПУ – нервно-психическая устойчивость.; КС – коммуникативные склонности; ОС – организаторские склонности; МКУ – мотивация к успеху; N – дипломатичность

У низкоуспевающих обучающихся экспериментальной группы выявлена положительная динамика следующих психологических характеристик; F – сдержанность; L – эгоцентричность; О – тревожность; N – дипломатичность; В – интеллектуальные способности; Е – подчиненность; G – высокая нормативность поведения; Q3 – высокий самоконтроль; Q1 – консерватизм; Q2 – независимость; НПУ – нервно-психическая устойчивость; КС – коммуникативные склонности; ОС – организаторские склонности; МКУ – мотивация к успеху; N – дипломатичность; А – общительность, Q4 – напряженность; АС – адаптивные способности. При этом из выявленных психологических характери-



стик, определяющих успешность развития личности, положительную динамику имеет лишь подчиненность и консерватизм (рис. 4).

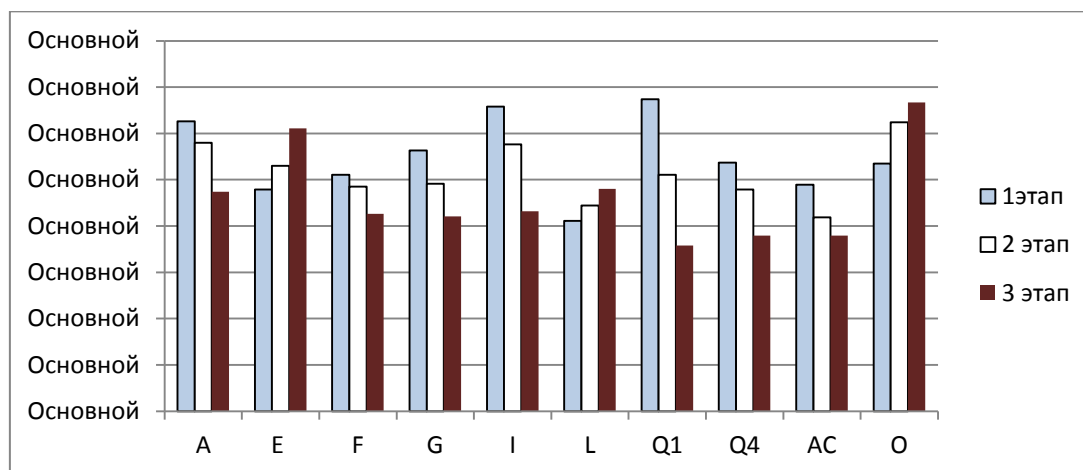


Рис. 4. Динамика развития психологических характеристик низкоуспевающих механиков ИТСО экспериментальной группы

*Примечание:* А – общительность; Е – подчиненность; F – сдержанность; G – высокая нормативность поведения; I – самоуверенность; L – эгоцентричность; Q1 – консерватизм; Q4 – напряженность; AC – адаптивные способности; O – тревожность

Таким образом, проведенные исследования позволяют сделать вывод, что динамика развития психологических особенностей обучающегося в учебном центре внутренних войск МВД России характеризуется следующим образом: для обучающихся по специальности «младший командир» в группе с высокой успеваемостью – интеллектуальные способности, независимость, самоуверенность, эгоцентричность, дипломатичность, мотивация к успеху, адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные склонности; в группе с низкой успеваемостью – эмоциональная устойчивость, высокая нормативность поведения, робость, тревожность, независимость, высокий самоконтроль, напряженность. Для обучающихся по специальности «механик ИТСО» динамика развития психологических особенностей выглядит следующим образом: в группе с высокой успеваемостью – интеллектуальные способности, подчиненность, высокая нормативность поведения, высокий самоконтроль, консерватизм, независимость, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные склонности, организаторские склонности, мотивация к успеху, дипломатичность; в группе с низкой успеваемостью – общительность, подчиненность, сдержанность, высокая нормативность поведения, самоуверенность, эгоцентризм, консерватизм, напряженность, адаптивные способности, тревожность [8].

Для обоснования третьего научного результата была разработана и внедрена в процесс обучения методика развития психологических характеристик военнослужащих на этапе обучения в учебном центре внутренних войск МВД России [8].

Методика включает в себя следующие блоки.

1 блок – изучение индивидуальных характеристик и морально-деловых качеств, прибывших на обучение в учебный центр внутренних войск МВД России. На данном этапе проводится социально-психологическое изучение и психодиагностическое обследование, изучение характеризующих документов и обобщение полученных данных [3].

2 блок – выявление психологических характеристик обучающихся учебного центра внутренних войск МВД России, определяющих успешность развития личности.

3 блок – определение динамики развития психологических характеристик обучающихся в учебном центре внутренних войск МВД России.

4 блок – прогнозирование успешности учебной деятельности, на основе определения психологических характеристик субъектов обучения. С целью определения прогноза успешности учебной деятельности был проведен множественный регрессионный анализ методом Stepwise (пошаговый). Уравнение линейной регрессии обучающихся с высокой успеваемостью по специальности младший командир выглядит следующим образом:

$$У \text{ (успешность прогнозируемая)} = 0,41 * X1 + 0,16 * X2 - 0,21 * X3 - 0,09$$

где :  $X1$  – независимость (Q2);

$X2$  – нервно-психическая устойчивость (НПУ);

$X3$  – дипломатичность (N).

Интервал числовых показателей высокоуспевающего обучающегося по специальности младший командир:  $3, 25 \leq$  младший командир  $\leq 4,87$

Для военнослужащих, обучающихся по специальности «механик ИТСО»:

$$У \text{ (успешность прогнозируемая)} = 2,72 + 0,21 * X1 - 0,17 * X2 + 0,08 * X3 + 0,12 * X4$$

где:  $X1$  – подчиненность (E);

$X2$  – независимость (Q2);

$X3$  – мотивация к успеху (МКУ);

$X4$  – консерватизм (Q1).

Интервал числовых показателей высокоуспевающего обучающегося по специальности «механик ИТСО»:  $3,15 \leq \text{механик ИТСО} \leq 4,98$

Точность прогноза была определена путем соотнесения количества оправдавшихся прогнозов в каждой группе испытуемых. В первую группу испытуемых вошли обучаемые, которые распределялись по специальностям без использования методики (контрольная группа), а во вторую – которые были распределены на основе применения данной методики (экспериментальная группа). В первой группе испытуемых из 125 обучаемых у 62 оправдался прогноз успешности обучения, что составило 49,1 %, а у второй группы из 110 обучаемых у 78, что составило 71 %. Данные уравнения используются для распределения на специальности обучения при поступлении обучающихся в учебный центр [7].

5 блок – методика преподавания на основе внедрения положений теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Данная частная методика состоит из следующих элементов:

1) определение необходимых учебно-методических средств для развития выявленных психологических характеристик, определяющих успешность обучения, отдельно для каждой специальности на основе действующей учебной программы подготовки специалистов в учебном центре;

2) определение перечня тем из учебной программы по каждому предмету обучения, в которых следует использовать разрабатываемые нами учебно-методические средства;

3) разработка и применение адаптированной для развития выявленных психологических характеристик, определяющих успешность обучения, оперативной схемы выполнения действий (ОСВД);

4) разработка и применение адаптированных для развития выявленных психологических характеристик схем ориентировочной основы действия на основе положений теории поэтапного формирования умственных действий профессора П.Я. Гальперина (ООД) и учебно-тренировочных карт Б.Ц. Бадмаева;

5) выработка рекомендаций для педагогов и обучающихся (рис. 5).



Рис. 5. Методика развития психологических характеристик военнослужащих на этапе обучения в учебном центре внутренних войск МВД России

Успешность учебной деятельности личности в учебном центре на основе внедрения методики развития психологических характеристик военнослужащих учебного центра внутренних войск МВД России, повысилась у младших командиров с 42,1 до 72,3 %, а у механиков ИТСО с 49,7 до 70,4 %. В целом успешность обучения по специальностям «младший командир» и «специалист ИТСО» достигла 71 %.

Таким образом, полученные результаты определяют значимость применения разработанной методики для развития психологических характеристик военнослужащих в учебном центре внутренних войск МВД России. Данная методика, основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, позволяет пересмотреть психолого-педагогические технологии, применяемые при обучении в учебном центре внутренних войск МВД России, и проводить распределение на группы обучения с учетом выявленных психологических характеристик, определяющих успешность учебной деятельности обучающихся по специальности младший командир и механик ИТСО.

#### Список литературы

1. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Утлик Э.П. и др. Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособие / под ред. А.В. Барабанщикова. – М., 1988.
2. Губин В.А., Ахмедханов М.А. Психологические характеристики специалистов в области охраны важных государственных объектов и специальных грузов, определяющие успешность профессиональной деятельности // Армия и общество. – 2013. – №5. – С. 79–87.
3. Губин В.А., Ахмедханов М.А., Андреевский Е.В. Комплексная методика установления взаимного соответствия требований учебной и профессиональной деятельности и свойств психики военнослужащих-контрактников внутренних войск МВД России // Вестн. Орловск. гос. ун-та. – 2014. – № 6.
4. Губин В.А., Кособуцкий А.О. Обучение курсантов вузов внутренних войск МВД России, организация морально-психологического обеспечения служебно-боевой деятельности. – Екатеринбург: Уральск. ин-т практ. психологии. 2013.
5. Губин В.А., Загорюев А.Л. Направленность молодежи на военно-профессиональную деятельность: классификация факторов, диагностика и пути развития. – Екатеринбург: Уральск. ин-т практ. психологии. – 2011.
6. Ермолаев М.В. Психология развития: метод. пособие. – 2-е изд. – М.: Московск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2003.
7. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. – СПб., 2008.
8. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб., 2001.

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.95 : 373.3

*А. Г. Маклаков, Е. Н. Яхудина*

## **Динамика развития психических познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста**

В статье представлены результаты эмпирического исследования психических познавательных процессов и личностных характеристик младших школьников. В работе описаны результаты выявленных различий в уровне памяти, внимания, мотивации, тревожности, самооценки и адаптации учеников 1–4 классов.

The article presents the results of empirical studies of mental and cognitive processes and personality characteristics of Junior schoolchildren. This article describes the results identified differences in the level of memory, attention, motivation, anxiety, self-evaluation and adaptation of pupils of 1–4 classes.

*Ключевые слова:* адаптация, психические познавательные процессы, память, внимание, мышление, мотивация, тревожность, самооценка, младший школьный возраст.

*Key words:* adaptation, psychological cognitive processes, memory, attention, thinking, motivation, anxiety, self-esteem, early school age.

Младший школьный возраст – это целая эпоха в жизни ребенка; период от 6–7 лет до 10–11 лет. Этот возраст во многом определяется социальными изменениями в современной системе образования: поступлением в первый класс и переходом в среднее звено. Изменения, происходящие в жизни ребенка, – появление новой значимой фигуры (учителя), освоение новой деятельности (учебной) и позиции школьника – позволяет говорить об этом периоде как о психологически и социально важном. Как отмечают психологи, младший школьный возраст является сензитивным для развития и становления следующих характеристик:

- мотивов учения, развития познавательных интересов;
- индивидуальных особенностей и способностей;
- навыков самоконтроля, самореализации и саморегуляции;
- навыков общения со сверстниками.

Начало обучения в школе является одним из наиболее сложных периодов в жизни ребенка в социальном, психологическом и физиологическом плане. Адаптационный процесс изучается на различных уровнях: межличностных отношений, индивидуального поведения, психофизиологической регуляции, функционального резерва организма, здоровья.

На первых этапах адаптации мотивы, связанные с познанием, учением, имеют незначительный вес, а познавательная мотивация учения и произвольная регуляция деятельности развиваются постепенно в процессе обучения в начальной школе. Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин считали, что школьная адаптация определяется готовностью ребенка к изменению своего социального положения. Ребенок сам меняет свою личностную среду, таким образом приспособляясь к ситуации [3, с. 58].

В исследовании Н.В. Литвиненко выделены следующие психологические факторы риска дезадаптации первоклассников:

- тревожность в ситуациях школьного взаимодействия;
- социальная стрессированность;
- эмоциональная реактивность;
- подверженность чувствам.

Для успешной адаптации необходимы успешность социальных контактов со сверстниками и взрослыми, эмоциональная зрелость и умственное развитие [1].

М.М. Безруких среди признаков социально-психологической дезадаптации выделил повышение тревожности, сложности в контактах и снижение учебной мотивации [3, с. 80].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что помехой успешной адаптации являются высокая тревожность ученика, снижение учебной мотивации, недостаточное умственное развитие и трудности в социальных контактах со сверстниками и взрослыми.

Таким образом, проблема адаптации и развития индивидуально-психологических и личностных характеристик в младшем школьном возрасте представляется весьма актуальной.

Исследование проводилось на базе общеобразовательной организации Ленинградской области среди учеников 1–4 классов: всего к участию в обследовании было привлечено 67 школьников и четыре педагога.

Для обследования были использованы следующие методики:

1. «Лесенка» Дембо-Рубинштейн.
2. «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурии.
3. Методика «Исключение слов».
4. Корректурная проба.

5. Методика на изучение учебной мотивации М.Р. Гинзбурга.
6. Изучение школьной мотивации Н.Г. Лускановой.
7. Методика для диагностики тревожности СМАС.
8. Методика диагностики социально-психологической адаптации Александровской.

*Цель* данного исследования – анализ динамики развития индивидуально-психологических и личностных характеристик детей младшего школьного возраста.

В рамках психических познавательных процессов школьников были изучены память, внимание и мышление. Методика А. Лурии позволяет изучить такие мнемические процессы, как запоминание, сохранение и воспроизведение. Результаты обследования представлены на рис. 1. Так, на первой пробе у учащихся 1–4 класса достаточно низкий результат: все ученики воспроизвели меньше половины предложенных слов. Однако уже на второй пробе запоминание и воспроизведение текстового материала значительно повышается у учеников 2–3 классов.

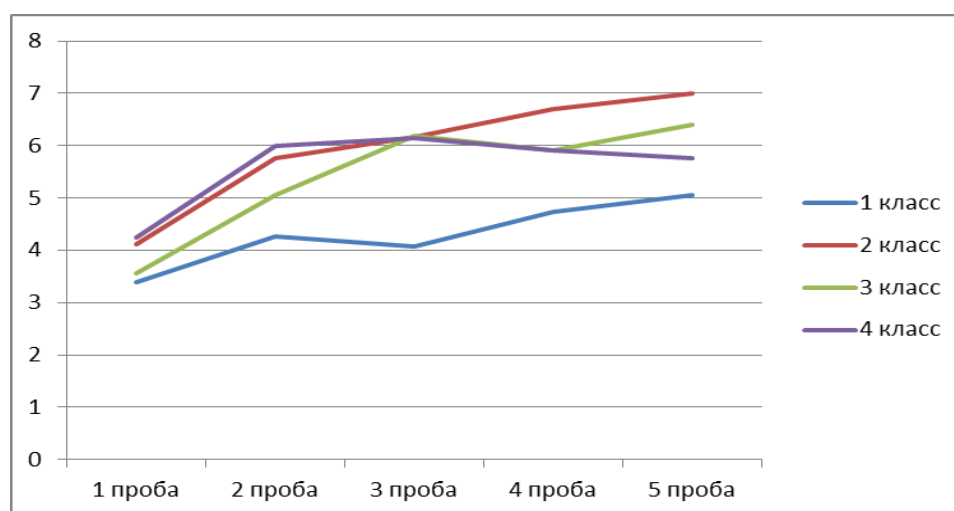


Рис. 1. Динамика развития кратковременной памяти у учащихся 1–4 классов

*Примечание:* 1. Результаты диагностики учащихся методикой «10 слов» А. Лурии. 2. Представлены средние значения по классу.

Первоклассники затрудняются вспомнить названные слова. Их результат улучшается только к последней пятой пробе. Это может говорить о недостаточной сформированности навыков запоминания и воспроизведения информации. Ученики 2–4 классов показывают улучшение с каждой пробой, что говорит о достаточном уровне развития внимания. У учеников 4 класса отмечается небольшое снижение среднего показателя. Это объясняется снижением количества правильно воспроизведенных слов у двух учеников. Эти ребята характеризуются повышенной утомляемостью.



Также у школьников изучалось развитие показателей внимания: точность, продуктивность и устойчивость. Результаты обследования представлены на рис. 2. Точность выполнения методики, т. е. соотношение отмеченных и заданных букв, повышается с каждым годом обучения. В 1 и 2 классе более половины учащихся показали низкий уровень точности внимания. В 3 и 4 классе количество таких детей уменьшилось до трети. Продуктивность и устойчивость внимания планомерно улучшается с каждым годом обучения. Так дети становятся более внимательными, что сказывается на качестве учебной деятельности.

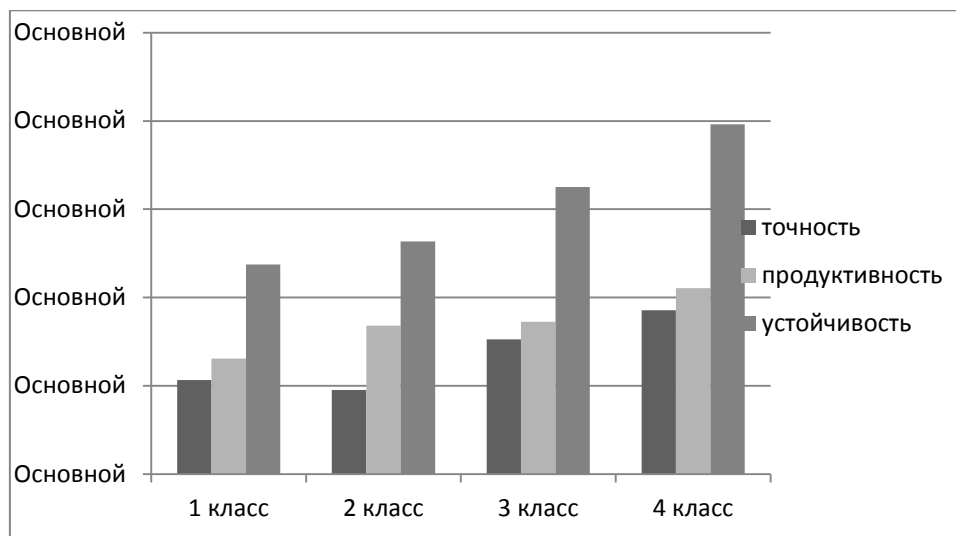


Рис. 2. Динамика развития внимания у учащихся 1–4 классов

*Примечание:* 1. Результаты диагностики учащихся методикой «Коррекционная проба» 2. Представлены средние значения по классу.

Для школьного обучения важную роль играет развитие вербально-логического мышления младшего школьника. Результаты обследования школьников представлены на рис. 3. Продуктивность (правильность выполнения методики) достаточно высокая у учащихся как первого, так и 2–4 классов. При этом общий показатель вербально-логического мышления у учащихся 3 класса снижен, несмотря на незначительное снижение продуктивности. Это можно объяснить увеличением временных затрат при выполнении методики учениками 3 класса. Почти треть учеников долго думали над заданием. Возможно, это связано с темпераментальными особенностями, так как проследить связь с высокой тревожностью или сниженной мотивацией учеников нельзя.

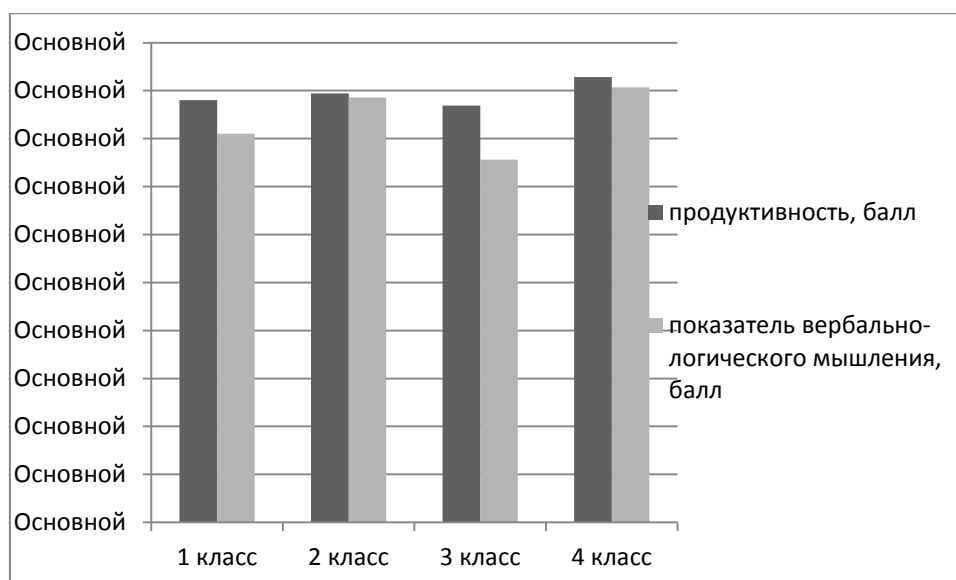


Рис. 3. Динамика развития мышления у учащихся 1–4 классов

Примечание: 1. Результаты диагностики учащихся методикой «Исключение слов». 2. Представлены средние значения по классу.

В рамках изучения личностных характеристик были проведены методики для выявления уровня адаптации, мотивации и тревожности школьников. Критерий эффективности учебной деятельности показывает активность ребенка на уроке. Выше всего оценил активность школьников учитель 2 класса, ученики 1 и 3 класса характеризуются средним уровнем активности, чередованием правильных и неправильных ответов на уроке. Ученики 4 класса проявляют небольшую активность, но характеризуются правильными ответами.

Второй критерий социально-психологической адаптации – усвоение знаний и успеваемость. Показатель успеваемости находится на отметке от 2,5 до 3,5 баллов у учащихся 1–4 классов. Как видно из рис. 4, самый низкий показатель установлен у учеников 4 класса. Треть этих школьников характеризуются плохим усвоением учебного материала, частыми ошибками и исправлениями. Высокий балл получили только три школьника, проявив себя как успешных учащихся. На втором месте по успеваемости оказался 1 класс, где половина учащихся плохо успевают по нескольким предметам и часто допускают ошибки. 2 и 3 классы характеризуются достаточно редкими ошибками. Такие результаты могут говорить о недостаточной адаптированности учащихся первого класса и повышении требований к учащимся 4 класса, с которыми в состоянии справиться только часть школьников. Третий критерий показывает уровень усвоения школьных норм поведения. Согласно полученным результатам, все ученики младшей школы выполняют требования учителя, но иногда отвлекаются на разговоры с товарищами. Таким образом, можно сказать, что все младшие школьники усвоили школьные требования.

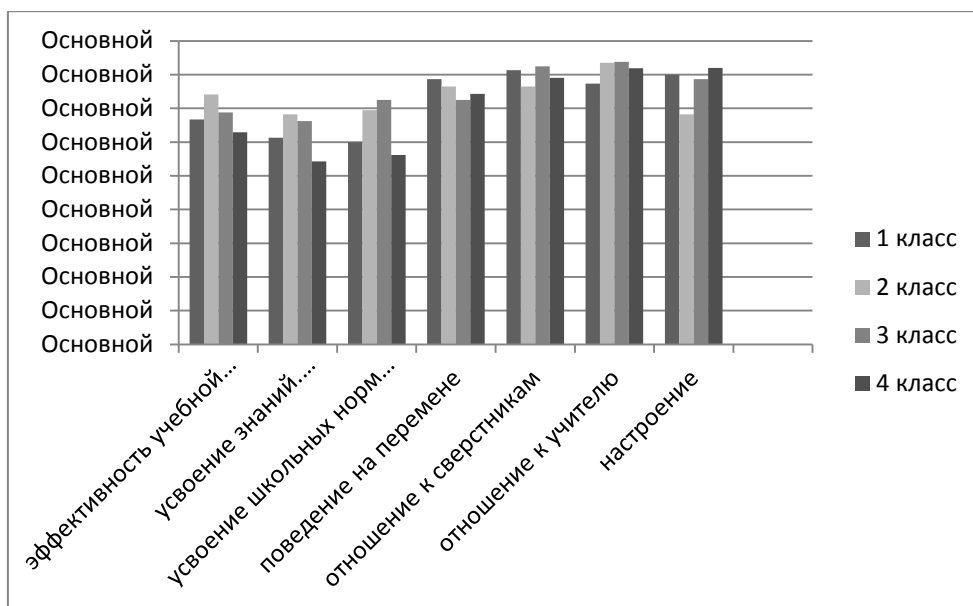


Рис. 4. Динамика развития критериев социально-психологической адаптации у учащихся 1–4 классов

*Примечание:* 1. Результаты диагностики учащихся методикой изучения социально-психологической адаптации детей к школе. 2. Представлены средние значения по классу.

Педагоги оценивают поведение школьников на перемене как небольшую активность, связанную с подготовкой к следующему уроку или занятиями в классе с кем-нибудь из ребят. Оценки по данному критерию позволяют также говорить об усвоении школьных требований у всех учащихся младших классов. Пятый критерий оценивает характер отношений детей со сверстниками. Так, учителя оценили своих школьников как детей достаточно легко вступающих в контакт, но не проявляющих свою инициативу при общении. При этом негативизм и замкнутость выявлена только у четырех детей среди всех младших школьников. У этих детей выявлен низкий уровень социально-психологической адаптации, что может за собой повлечь проблемы как в поведении, так и в учебной деятельности. Высокие оценки по шестому критерию (отношение к учителю) подтверждает мнение психологов о значимости фигуры учителя для ребенка в младшем школьном возрасте. Настроение школьников учителя оценили как эмоционально ровное и спокойное. Только трех учеников 2 класса охарактеризовали как раздражительных, проявляющих депрессивные или агрессивные реакции.

Таким образом, учащихся младших классов можно оценить как школьников с достаточным уровнем социально-психологической адаптации. Только у двух школьников (1 и 4 класса) выявлен уровень дезадаптации.

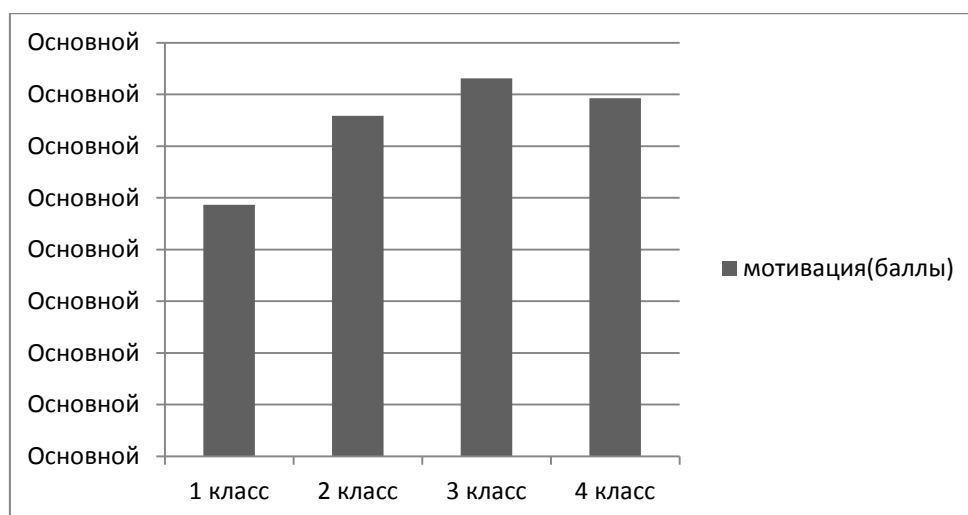


Рис. 4. Динамика развития учебной мотивации у учащихся 1–4 классов

*Примечание:* 1. Результаты диагностики учебной мотивации учащихся методикой М.Р. Гинзбурга, ученики 3–4 класса были обследованы анкетой Н.Г. Лускановой. 2. Представлены средние значения по классу.

При изучении учебной мотивации учащихся младших классов обнаружен только один ученик с низким уровнем мотивации. Остальные учащиеся характеризуются нормальным (средним) уровнем мотивации и высоким уровнем учебной мотивации.

Для решения исследовательских задач был проведен сравнительный и корреляционный анализы данных школьников 1–4 классов.

В ходе сравнительного анализа уровня развития психических познавательных процессов школьников были выявлены некоторые различия. Данные представлены в табл. 1. Ученики 4 класса достоверно отличаются по таким показателям развития внимания как точность, продуктивность и устойчивость. Учащиеся 3 класса характеризуются более развитой точностью внимания в сравнении с учениками 1 класса. Характеристики внимания у учеников 1 и 2 класса достоверно не различаются. Таким образом, можно говорить о том, что продуктивность, устойчивость и точность внимания у школьников развивается в процессе обучения, но достаточно медленно.

Таблица 1

*Различия в уровне развития психических познавательных процессов учащихся 1–4 классов*

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Корректирующая проба				
Точность (проценты)	59,60 ± 6,90	62,47±4,76	77,52±2,79*	78,36 ±3,05*
Точность (баллы)	5,33 ± 1,54	4,76 ± 1,64	7,62 ± 1,71	9,28 ± 1,59
Продуктивность (баллы)	6,53 ± 1,17	8,41 ± 0,73	8,62 ± 0,57	10,52± 0,53**
Устойчивость (баллы)	11,86 ± 1,58	13,17 ± 2,08	16,25 ± 1,64	19,81± 1,56**
Методика «Исключение слов»				
Продуктивность (балл)	17,6 ± 1,38	17,88 ± 0,83	17,37 ± 1,39	18,57 ± 0,77
Показатель вербально-логического мышления	16,2 ± 1,44	17,71 ± 0,87	15,12 ± 1,58	18,14 ± 0,83

*Примечание.* 1. Значения в таблице представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса. 3. Условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Сравнительный анализ не выявил достоверных различий по показателям развития вербально-логического мышления у учеников 1–4 классов. Согласно полученным результатам, школьники характеризуются достаточно высоким уровнем развития вербально-логического мышления. При этом самые высокие результаты получили ученики 4 класса. Однако, рассматривая выше данные по успеваемости и усвоению материала, ученики 4 класса охарактеризованы как наименее успешные и допускающие частые ошибки. Это может говорить о том, для успешного обучения в 4 классе большую роль играет развитие каких-то других видов мышления, возможно, понятийного.

Также был проведен сравнительный анализ личностных характеристик учащихся 1–4 класса. Данные представлены в табл. 2. Сравнительный анализ критериев социально-психологической адаптации учеников 1–4 класса не показал различий. Можно говорить о том, ученики первого класса достаточно адаптированы к учебной деятельности и в процессе обучения в младшей школе уровень адаптации не снижается.

Таблица 2

*Различия в уровне развития  
личностных характеристик учащихся 1–4 классов*

Показатели	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Критерий 1 «Эффективность учебной деятельности»	3,33 ± 0,28	3,71 ± 0,16	3,43 ± 0,35	3,14 ± 0,32
Критерий 2 «Усвоение знаний, успеваемость»	3,06 ± 0,35	3,41 ± 0,22	3,31 ± 0,42	2,71 ± 0,37
Критерий 3 «Усвоение школьных норм поведения»	3,0 ± 0,36	3,47 ± 0,25	3,62 ± 0,35	2,81 ± 0,34
Критерий 4 «Поведение на перемене»	3,93 ± 0,44	3,82 ± 0,32	3,62 ± 0,42	3,71 ± 0,33
Критерий 5 «Отношение к сверстникам»	4,06 ± 0,32	3,82 ± 0,33	4,12 ± 0,32	3,95 ± 0,29
Критерий 6 «Отношение к учителю»	3,86 ± 0,21	4,17 ± 0,15	4,18 ± 0,26	4,09 ± 0,23
Критерий 7 «Настроение»	4,0 ± 0,32	3,41 ± 0,25	3,93 ± 0,32	4,1 ± 0,25
Уровень социально-психологической адаптации	25,2 ± 1,71	25,82 ± 1,02	26,12 ± 2,06	24,52 ± 1,60
Учебная мотивация (стены)	5,06 ± 0,46	6,82 ± 0,60*	7,56 ± 0,36***	7,19 ± 0,26***
Тревожность СМАС (баллы)	13,08 ± 1,88	19,29 ± 1,91*	16,56 ± 1,63	19,8 ± 1,55***
Тревожность СМАС (стены)	4,75 ± 0,55	6,70 ± 0,51*	5,75 ± 0,46	6,09 ± 0,42
Фактор 1 (межличностное напряжение)	3,33 ± 0,49	5,64 ± 0,51**	5,0 ± 0,62*	5,38 ± 0,63*
Фактор 2 (мотивация достижения)	3,33 ± 0,67	4,71 ± 0,58	4,18 ± 0,44	4,90 ± 0,46
Фактор 3 (вегетативные реакции)	3,0 ± 0,48	2,94 ± 0,58	2,62 ± 0,57	3,09 ± 0,39
Фактор 4 (страхи, общее напряжение)	4,58 ± 0,58	6,0 ± 0,65	5,25 ± 0,54	6,47 ± 0,54*

*Примечание.* 1. Значения в таблице представлены в виде  $X \pm m$ , где  $X$  – среднее значение по выборке;  $m$  – средняя ошибка. 2. Достоверность различий в таблице показана относительно учеников 1 класса. 3. Условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \*\*\* –  $p < 0,001$ . 4. Учебная мотивация учеников 1–2 класса изучалась с помощью методики М.Р. Гинзбурга, ученики 3–4 класса были обследованы анкетой Н.Г. Лускановой.

Сравнительный анализ учебной мотивации учеников показал увеличение уровня с каждым годом обучения. Так, если ученики 1 класса показали средний результат по методике М. Гинзбург, то уровень мотивации учеников 3 и 4 класса можно уже назвать высоким ( $p < 0,001$ ). Можно сказать, что школьники с хорошим настроением идут в школу и получают удовольствие как от учебной деятельности, так и от общения с одноклассниками и учителем.

Одним из критериев адаптированности ученика к школе психологами также называется умеренная или низкая тревожность. При обследовании учеников 1 класса был выявлен нормальный уровень тревожности, который необходим для адаптации и продуктивной деятельности. Однако у учеников 2 и 4 классов было выявлено повышение уровня тревожности ( $p > 0,05$  и  $p > 0,001$  соответственно). Эти ученики характеризуются несколько повышенной тревожностью, которая проявляется в ограниченном круге ситуаций. Повышение тревожности у учеников 4 класса может быть связано с переходом в среднее звено – ученики готовятся проходить переводные испытания. Повышение тревожности у учеников 2 класса объективно сложно связать с учебной деятельностью. Может быть, в данном случае проявилось беспокойство в ситуации тестирования. Анализируя данные по фактору тревожности «межличностное напряжение» были выявлены различия между 1 и 2–4 классами ( $p > 0,01$  и  $p > 0,05$  соответственно). Если ученики 1 класса при общении друг с другом непосредственны, не задумываются о нормах и запретах, то у учеников 2–4 класса этот показатель достоверно выше, что говорит о некотором напряжении при общении ребят со сверстниками и взрослыми. Также ученики 4 класса достоверно отличаются от первоклассников по уровню общего напряжения и наличию страхов. Возможно, сказывается ситуация переводных испытаний.

Также для более полного анализа полученных результатов был проведен корреляционный анализ уровня социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 1–4 классов. При проведении анализа результатов учащихся 1 класса не было выявлено достоверных взаимосвязей уровня социально-психологической адаптации и развития психических познавательных процессов. Выявленные взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и личностных характеристик учеников 1 класса представлены в табл. 3. Так, согласно полученным результатам, социально-психологическая адаптация первоклассников взаимосвязана с высокой учебной мотивацией и представлением ребенка о себе как добром и хорошем человеке. ( $p < 0,05$ ;  $p < 0,01$ ) Таким образом, можно сделать вывод, что представления о себе идеальном также будут играть существенную роль в приспособлении ребенка к новой ситуации развития, к новой деятельности, в данном случае – учебной.

Таблица 3

*Особенности взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и личностных характеристик учеников 1 класса*

Показатель	Уровень социально-психологической адаптации
Уровень мотивации	$r = 0,54^*$
Самооценка идеальная «плохой – хороший»	$r = 0,79^{**}$
Самооценка идеальная «злой добрый»	$r = 0,65^*$

*Примечание:* словные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Результаты корреляционного анализа уровня социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 2 класса представлены в табл. 4. Достоверных взаимосвязей личностных характеристик и адаптации выявлено не было, т. е. для учеников 2 класса для успешной адаптированности большую роль играют не мотивация и низкая тревожность, а достаточный уровень развития познавательных процессов. Для успешной социально-психологической адаптации второклассников важное значение имеет развитие точности и устойчивости внимания ( $p > 0,05$ ). Учебная нагрузка у второклассников увеличивается, и, чтобы успевать на уроках, необходимо быть внимательным, слышать то, что говорит учитель.

Таблица 4

*Особенности взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и психических познавательных процессов учеников 2 класса*

Показатель	Уровень социально-психологической адаптации
Точность внимания	$r = 0,56^*$
Устойчивость внимания	$r = 0,57^*$

*Примечание:* условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ .

Результаты корреляционного анализа уровня социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 3 класса представлены в табл. 5. Адаптированность учеников 3 класса взаимосвязана с таким познавательным психическим процессом, как мышление, т. е. успешно адаптированные третьеклассники должны характеризоваться высоким уровнем вербально-логического мышления ( $p > 0,05$ ). Также для высокой социально-психологической адаптации необходима достаточно высокая самооценка у ребенка, он должен осознавать себя хорошим ( $p > 0,01$ ).



Таблица 5

*Особенности взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации, психических познавательных процессов и личностных характеристик учеников 3 класса*

Показатель	Уровень социально-психологической адаптации
Продуктивность мышления	$r = 0,64^*$
Вербально-логическое мышление	$r = 0,66^*$
Самооценка реальная «плохой – хороший»	$r = 0,68^{**}$

*Примечание:* 1. Условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

Был проведен корреляционный анализ уровня социально-психологической адаптации и индивидуально-психологических и личностных характеристик учеников 4 класса. Выявленные достоверные взаимосвязи представлены в табл. 6.

Таблица 6

*Особенности взаимосвязи уровня социально-психологической адаптации и личностных характеристик учеников 4 класса*

Показатель	Уровень социально-психологической адаптации
Шкала тревожности	$r = 0,47^*$
СМАС фактор 2 (мотивация достижения)	$r = 0,56^*$
Самооценка идеальная «сильный – слабый»	$r = 0,49^*$

*Примечание:* условные обозначения уровней достоверности: \* –  $p < 0,05$ .

Достоверных взаимосвязей уровня адаптации и развития психических познавательных процессов выявлено не было. Однако в ходе анализа были получены достоверные взаимосвязи уровня социально психологической адаптации и тревожности, мотивации и самооценки школьника ( $p > 0,05$ ). Так, можно утверждать, что адаптированный четвероклассник должен отличаться высоким уровнем учебной мотивации, нормальным уровнем тревожности и представлением о себе как о сильном человеке.

Таким образом, для социально-психологической адаптации школьников младших классов играют большую роль как достаточный уровень развития психических познавательных процессов, так и определенный уровень развития личностных характеристик.

Для адаптированности учеников 1 класса важное значение имеет уровень учебной мотивации и представление о себе как хорошем и добром человеке.

Для адаптированности учеников 2 класса необходимо достаточно развитое внимание, которое позволяет быть успешным в ведущей деятельности.

Для высокой социально-психологической адаптации третьеклассников важна как самооценка, так и достаточный уровень вербально-логического мышления.

Тогда как ученики 4 класса для успешной адаптации нуждаются в определенном уровне развития мотивации, тревожности и самооценке.

Полученные результаты представляют собой важное практическое значение как для педагогов, так и для психологов и родителей. Важно понимать, что учебная деятельность является ведущей у младшеклассника и адаптированность к ней является важнейшим фактором успешного прохождения ребенка через этот жизненный этап.

### **Список литературы**

1. Литвиненко Н.В. Социально-психологическая адаптация школьников в критические периоды развития (индивидуально-типологический подход): моногр. – М.: Сфера, 2007.

2. Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса / Психология XXI века: материалы междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина; Айсинг, 2014.

3. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А.С. Обухова. – М., 2014.

## **Влияние опыта профессиональной деятельности сотрудников федеральной противопожарной службы на толерантность к неопределенности**

В статье раскрывается происхождение термина «неопределенность», его значение и формы; рассматриваются исследования, посвященные изучению толерантности к неопределенности, обозначается недостаточная изученность и сложность проблемы. В практической части работы отражена взаимосвязь опыта профессиональной деятельности и толерантности к неопределенности на примере деятельности в федеральной противопожарной службе.

The paper discloses the origin of the term “uncertainty”, its meaning and forms. Research works devoted to tolerance to uncertainty are reviewed; inadequate state of knowledge and complexity of the problem are stated. The practical part concentrates on interrelations between professional experience and tolerance to uncertainty by the example of Federal Fire Fighting Service activity. The study carried out showed that tolerance to uncertainty depends on working experience.

*Ключевые слова:* неопределенность, толерантность к неопределенности, профессиональная деятельность, стаж, опыт, угроза.

*Key words:* uncertainty, tolerance to uncertainty, occupational activity, working experience, experience, threat.

В современной науке существует множество определений термина «неопределенность». Он употребляется достаточно вольно: «неполнота информации» (М.А. Спиридонов); «неразбериха» (О.С. Кошечкина); «бесформенность», «беспорядок» (И.В. Болдырев); «наличие нескольких возможных исходов» (О. Кулагин); «отсутствие понимания», «незнание» (Е.П. Смирнов). Исходя из приведенных значений, сложно феноменологически очертить смысл, заключаемый в понятии, так как каждое из них характеризует неопределенность со своих позиций и не связано с остальными дифференциациями.

Следует отметить, что неопределенность играет неоднозначную роль. С одной стороны, она существует как дезадаптирующий фактор, а с другой, представляет собой «совокупность ходов и решений», включенных в понятие свободы выбора. Обычно когда касаются темы неопределенности, подразумевают субъективную или объективную характеристику ее формирования относительно реальности (соответственно, гносеологическую и онтологическую неопределенность).

*Субъективная неопределенность* – это состояние субъекта деятельности в момент принятия решений или уровень его знаний об определенной ситуации. В данном контексте неопределенность трактуется как атрибут знания о ней субъекта деятельности.

*Объективная неопределенность* – это ситуация или комплекс действий, который носит независимый, объективный характер по отношению к человеку.

Термин «неопределенность» (М.И. Дубенцов [3], Б.С. Алишев [1], О.Ю. Зотова [10]) употреблялся ещё в эпоху Античности. Вопросы онтологической и гносеологической неопределённости поднимал Платон, который уделил особое внимание осмыслению терминов, связанных с выражением идеи неопределённого, таких как «хора», «меон» и пр. В.С. Соловьев в своих публикациях обозначал преобладание внимания в науке на когнитивном поле неопределенности. Как пишет автор, «множество барьеров существует для классификации и соотнесения неопределенности в научном поле. В качестве примера научной «неразберихи» можно представить то, что неопределенность часто употребляется как синоним понятию «хаос», таким образом, приобретая, онтологическую окраску.

Часто неопределенность ошибочно считают синонимом термина «риск». В.С. Диев полагает, что для оценки риска сначала необходимо «измерить» неопределенность, т. е. определить и дать количественную характеристику вероятности возможных событий. Это согласуется с позицией Ф. Найта, который отмечал, что «риск» и «неопределенность» нужно разграничивать, потому что «под риском понимается принципиально измеримое понятие, в отличие от неопределенности» [7, с. 70], в связи с этим риск необходимо понимать как измеримую неопределенность [7, с. 74]. В.С. Диев также подчеркивает, что одна и та же ситуация для одного человека может являться ситуацией риска, а для другого – неопределенности, причем она легко может перейти из одного вида в другой.

Существенный вклад в понимание неопределенности внес П. Лаплас («Опыт философии теории вероятностей»). Автор следует детерминистскому подходу к пониманию неопределенности: «Мы должны рассматривать настоящее состояние вселенной как следствие ее предыдущего состояния и как причину последующего» [9, с. 116]. Труды ученого часто подвергались критике, так как согласно его мнению случайности и объективной неопределённости не существует. Последние, как подразумевает автор, имеют место только в связи с ограниченностью наших знаний и объективно обусловлены лишь ограничениями восприятия носителя информации [5, с. 12].

Как пишет Е. Н. Князева, детерминистическая картина мира осознается с современной точки зрения как чрезмерно упрощенная теоретическая схема, в которой из рассмотрения исключается ряд

важных параметров, и в первую очередь время и случайность» [5, с. 21]. Наличие объективной неопределенности в своих исследованиях обосновал представитель квантовой механики В. Гейзенберг. Согласно его теории для любой частицы наблюдатель не может одновременно измерить координаты и импульс; то же относится и к другим парам так называемых канонически сопряженных величин (энергия и время, момент количества движения и угол). В соотношении Гейзенберга рассматривается взаимодействие между частицей – объектом измерения и инструментом измерения, влияющим на его результаты, при этом принцип неопределенности действует объективно и не зависит от присутствия разумного наблюдателя, который проводит измерения. Таким образом, неопределенность и случайность не всегда детерминированы незнанием и ограниченностью нашего восприятия.

Проблемы, связанные с различными сторонами проявления неопределенности, становятся все более актуальными и востребованными; в связи с этим одной из важнейших адаптивных характеристик личности становится возможность совладания с неопределенностью – толерантность к неопределенности (В.П. Зинченко [4], А.И. Гусев [2], Е.Г. Луковцкая [6]).

Выделение терминов «толерантность» и «интолерантность» к неопределенности осуществлено в процессе разработки теории авторитарной личности Т. Адорно, Е. Френкель-Брунsvик при попытке объяснения германского антисемитизма. Представляется, что на современном этапе развития научного знания проблема толерантности и интолерантности к неопределенности изучена недостаточно.

В своих научных трудах Т. Адорно часто ссылался на работу нацистского психолога Э. Йенш, в которой утверждалось, что различия в психологии восприятия неопределенности могут быть использованы для объяснения особенностей личности. При этом Т. Адорно не соглашался с утверждением Э. Йенш, что абсолютная однозначность восприятия неопределенности является желательной. Наоборот, он считал, что интолерантность восприятия неопределенности является недостатком, понимал ее как неспособность справляться со сложным, меняющимся миром, считая ее синонимом «ригидности».

Д.Т. Кроне обозначает в своих научных трудах, что интолерантность неопределенности является результатом:

- а) низкого порога восприятия неопределенности;
- б) более сильных реакций в неоднозначных ситуациях (переживания неуверенности, беспокойства и волнений при том же уровне неопределенности),

в) ожидания в будущем угрожающих последствий собственной неуверенности [2, с. 43].

А.Н. Гусев, продолжая исследования Д.Т. Кроне, выделяет признаки толерантной и интолерантной к неопределенности личности. По его мнению, для толерантной к неопределенности личности характерным является:

- поиск ситуации неопределенности;
- чувство комфорта в момент пребывания в ситуации неопределенности;
- восприятие неопределенных ситуаций как желаемых;
- способность размышлять над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия принятого решения; принимать конфликт и напряжение, которые возникают в ситуации двойственности; противостоять несвязанности и противоречивости информации; принимать неизвестное; способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций;
- восприятие новых, незнакомых, рискованных ситуаций как стимулирующих;
- готовность приспособиться к очевидно неоднозначной ситуации или идее.

Интолерантную личность, по мнению автора, характеризуют:

- восприятие неопределенных ситуаций как источников угрозы;
- тенденция приходить к решениям по типу «черное – белое»;
- стремление принимать поспешные решения, зачастую не учитывая реального положения дел;
- стремление к очевидному и безусловному принятию или отторжению в отношениях с другими людьми;
- неспособность мыслить в категориях вероятностей и стремление избегать неясного и неконкретного;
- склонность реагировать беспокойством и замыканием в себе на неясные ситуации;
- потребность в категоризации;
- невозможность допустить наличие позитивных и негативных характеристик в одном и том же объекте;
- дихотомичность восприятия;
- невосприимчивость к изменяющимся и противоречивым стимулам;
- поиск безопасности и избегание неопределенности [2, с. 49].

М.С. Мириманова и А.С. Обухова выделяют два вида толерантности: внешнюю (понимание и принятие различных точек зрения); внутреннюю (способность к размышлению над проблемой, принятию решений при отсутствии части данных). Авторы считают толерантность «фактором, стабилизирующим личность изнутри, а также и извне...» [5, с. 25] и отмечают, что «в столь бурный и непредсказу-

емый период нашего развития, когда надо готовить подрастающее поколение к жизни в быстро и резко меняющихся условиях, необходима готовность к изменениям, необходима толерантность к неопределенности» [5, с. 27].

В научных работах К. Виттенберга и Д.К. Норкросса раскрывается тема взаимоотношения толерантности к неопределенности и удовлетворенности работой, в частности, взаимосвязь уровня толерантности к неопределенности психотерапевта и его удовлетворенности результатами проведенной терапии. Результаты исследования показывают, что зрелые психотерапевты в большей степени толерантны к неопределенности и чаще испытывают удовлетворение результатами психотерапии, чем их младшие коллеги.

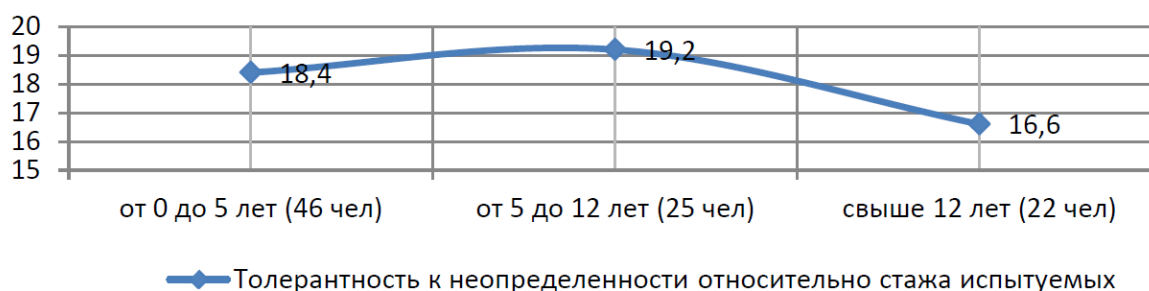
Областью наших научных интересов являются некоторые особенности построения профессиональной деятельности спасателя. Известно, что сотрудники специальных формирований при выполнении служебных обязанностей часто попадают в ситуации риска. Неотъемлемой частью такого рода ситуаций, помимо угрозы благополучию, является сложность осуществления подбора стратегии поведения и принятия управленческих решений субъектом деятельности, по причине неопределенного исхода. Поэтому чтобы понять насколько умело и спокойно сотрудники будут действовать в кризисных ситуациях с неоднозначными перспективами, необходимо определить, как влияет ситуация неопределенности на профессионала. Исходя из этого исследование толерантности и интолерантности к неопределенности сотрудников федеральной противопожарной службы является профессионально важным.

Как отмечает А.П. Самонов, спасатель в своем профессиональном становлении проходит несколько стадий: до 5 лет сотрудник занимается изучением «азов» профессии и считается «новичком», от 5 до 12 лет работы – сотрудник растет и развивается профессионально. Сотрудников, чей служебный стаж превышает 12 лет, автор относит к опытным пожарным [8, с. 312]. Для реализации задач исследования будем придерживаться данной классификации. Наша выборка представлена 93 сотрудниками мужского пола в возрасте от 20 до 49 лет, которые были разделены на подгруппы по стажу профессиональной деятельности. 46 испытуемых, имеющих стаж профессиональной деятельности до 5 лет, были отнесены к новичкам, 25 сотрудников с опытом от 5 до 12 лет – к профессионалам, 22 сотрудника – к опытным. Для рассмотрения вопроса толерантности и интолерантности к неопределенности сотрудников ФПС мы использовали шкалу толерантности к неопределенности МакЛейна [6], адаптированную Е.Г. Луковицкой. Респондентам было предложено ответить на ряд вопросов,

раскрывающих данную тему. Обработка результатов осуществлялась с использованием математико-статистического пакета программы «Excel», «SPSS 11.0».

Анализ результатов предпочтений респондентов относительно ситуаций, предполагающих неопределенность, показал следующие закономерности: данные представлены графически на рис. 1.

### *Толерантность к неопределенности относительно стажа испытуемых*



*Рис. 1. Связь толерантности и интолерантности к неопределенности со стажем профессиональной деятельности в МЧС*

Наша выборка представлена специалистами, которые по мере приобретения профессионального опыта становятся более толерантны к неопределенности. Следует заметить, что этот рост продолжается только до определенного уровня, и при стаже от 5 до 12 лет в подгруппе профессионалов, происходит как рост, так и постепенный спад толерантности к неопределенности. С приобретением последующего опыта динамика спада толерантности к неопределенности сохраняется. Отсюда можно заключить, что у сотрудников по мере приобретения опыта профессиональной деятельности толерантность к неопределенности увеличивается до определенного уровня, потом снижается. Возможно, это связано с тем, что по мере приобретения профессиональных знаний поле неизвестности и неопределенности уменьшается. При столкновении с ситуацией неопределенности последняя не пресыщается, а осмысливается и дифференцируется глубже субъектом деятельности, приобретая вид «измеримой неопределенности» и превращаясь в ситуацию риска, так как поле профессиональной деятельности спасателей ограничено рядом стандартизированных ситуаций, неопределенное содержание которых переходит в разряд определенных, изменяя соотношение толерантности к неопределенности.

Следует также обратить внимание на интересную закономерность, обнаруженную нами в ходе исследования. При детальном изучении выборов респондентов относительно неопределенности обнаружилась обратная корреляция между толерантностью к неопределенности и возрастом испытуемых (рис. 2).



## Толерантность к неопределенности относительно возраста

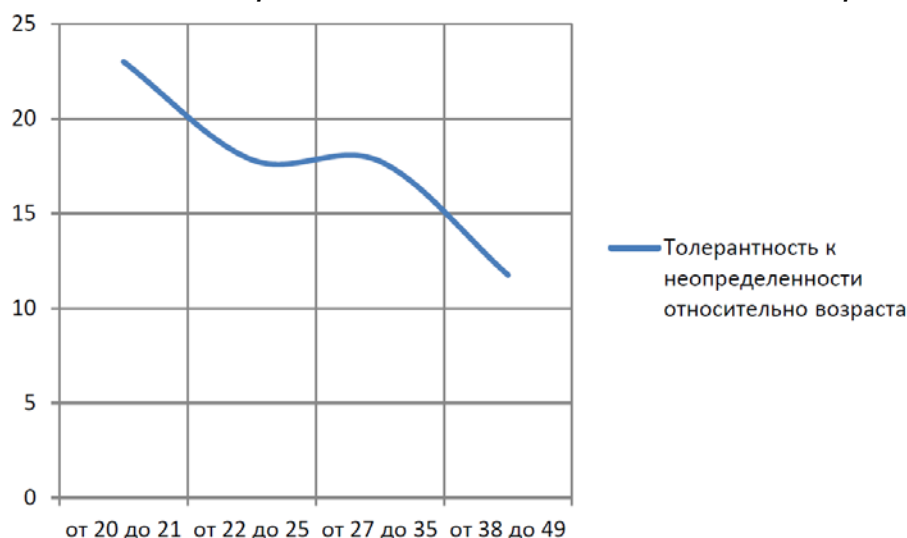


Рис. 2. Связь толерантности и интолерантности к неопределенности с возрастом испытуемых

Согласно динамике кривой графика, чем больше возраст сотрудника, тем меньше он готов действовать в ситуации, предполагающей неопределенность, менее толерантен к ней.

Если расположить результаты выборов респондентов с учетом возрастных особенностей групп, исключив сотрудников, которые приступили к службе очень поздно или, наоборот, рано, усреднив подгруппы по возрасту: допустим, среди представителей «новичков» нашей выборки, оставить только тех сотрудников, кто находится в возрастном диапазоне от 20 до 25 лет, среди «профессионалов» от 27 до 35 лет, и включить в подгруппу «опытных», только тех сотрудников, чей возраст превышает 36 лет. В результате данных преобразований обратная зависимость, обозначенная, на рис. 2 сохранится см. рис. 3.

## Толерантность к неопределенности в зависимости от стажа, относительно возраста

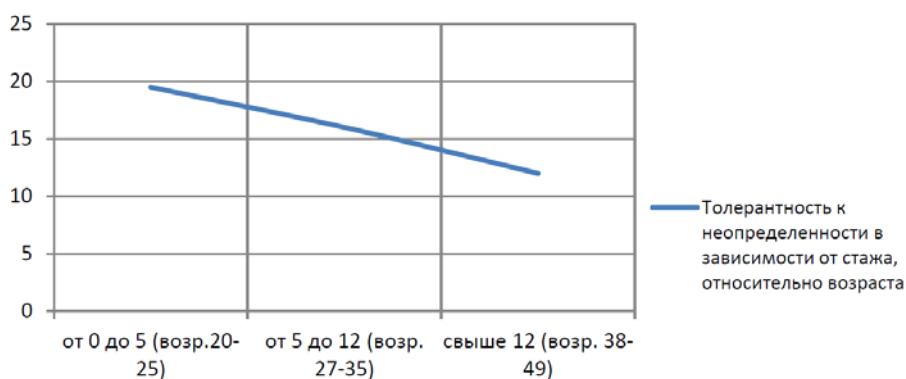


Рис. 3. Зависимость толерантности к неопределенности от стажа, с учетом возраста

Подводя итог исследования, следует резюмировать, что толерантность к неопределенности зависит от опыта профессиональной деятельности. Неопределенность для специалистов противопожарной службы представляется с субъективных (гносеологических) позиций, а значит, включает когнитивный компонент. И по мере распознавания переходит в поле определенности. Также в ходе исследования проблемы нами обнаружена обратная связь между толерантностью к неопределенности и возрастном испытуемых: чем выше возраст, тем ниже значение толерантности к неопределенности. Данное обстоятельство может являться следствием того, что среди личностных детерминант приобретения новых знаний и опыта, в числе прочих, существует и стремление преодолеть неопределенность, поэтому при расширении собственного кругозора, область неопределенности снижается. По мере приобретения опыта желание действовать наверняка усиливается, снижая неопределенность исхода наших действий к минимуму.

Однако это совсем не значит, что специалист по мере истечения времени становится ригидным, менее адаптивным, инертным и профессионально не пригодным. Большая часть неопределенности, в процессе приобретения опыта становится «измеримой неопределенностью», к которой сотрудник привыкает и готов действовать более осмысленно и прагматично. В контексте последнего можно предположить, что при поступлении на службу профессиональная деятельность для новичков слабо дифференцирована, и поэтому действия в экстремальных условиях являются ситуациями неопределенности, которые по мере распознавания переходят в поле «профессионального риска» – «измеримой неопределенности». Конечно же, нужно понимать, что здесь рассматривается гносеологическая неопределенность (субъективная) и нужно руководствоваться тем, что есть и объективные обстоятельства неопределенности, которые не зависят от особенностей нашей рефлексии.

#### Список литературы

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности // Психология: журн. ВШЭ / ред. Т.Н. Ушакова. – 2009. – № 3. – Т. 6. – С. 3–26.
2. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №8. – С. 42–45.
3. Дубенцов М.И. Категория неопределенности в психологической науке и профессиональном самоопределении личности // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 6.
4. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопр. психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.
5. Князева Е.Н. Случайность, которая творит мир // Знание, философия и жизнь. – 1991. – №7. – С. 3–31.

6. Луковцкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998. – 173 с.
7. Лаплас П. С. Опыт философии теории вероятностей // Вероятность и математическая статистика: Энциклопедия / гл. ред. Ю.В. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999.
8. Найт Ф. Риск, неопределенность и прибыль / пер с англ. – М.: Дело, 2003.
9. Самонов А.П. Психология для пожарных. – Пермь, 1999. – 468 с.
10. Zotova O.Y., Zinchenko Y.P. Social-psychological Peculiarities of Attitude to Self-image with Individuals Striving for Danger // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 86. P. 52–61.

## Этикетное поведение как реализация конфуцианских ценностей

В статье рассматривается конфуцианство как психологическое учение, направленное на формирование личности как исполнителя социальной роли, чье поведение в каждой ситуации регламентируется правилами этикета. Показано, что соблюдение правил традиционного этикета представляет собой реализацию в поведении людей конфуцианских ценностей как в прошлом Китая, так и в настоящее время.

Confucianism is regarded as a psychological doctrine, directed at formation of the personality as a performer of social roles, whose behavior in each situation governed by the rules of etiquette. It is shown that compliance with the rules of the traditional etiquette is an implementation of the behavior of people Confucian values as in the past in China, and in the present.

*Ключевые слова:* этикет; этикетное поведение; психологический анализ этикетного поведения, иерархическая модель человеческих отношений, социальная роль, конфуцианские ценности; конфуцианский идеал личности.

*Key words:* etiquette; etiquette behavior; psychological analysis etiquette behavior, hierarchical model of human relationships, social role, Confucian values; Confucian ideal personality.

В современном мире, где с каждым днем расширяются границы взаимодействия между представителями разных культур, актуальным является изучение культурных традиций разных народов, в том числе правил этикета. Особое внимание в последние десятилетия привлекает традиционный этикет Китая. Это обусловлено рядом причин. Бурное развитие китайской экономики сопровождается интенсификацией контактов с представителями фирм и организаций из разных стран мира. Эффективность совместной работы определяется в немалой степени способностью сторон налаживать деловые контакты с учетом культурных традиций всех участников процесса. Многие молодые люди из Китая отправляются на учебу в другие страны. Успешность их образования, а также субъективное благополучие зависит от взаимопонимания с педагогами и другими студентами вузов. Такое взаимопонимание во многом основывается на знании специфики моделей повседневного и делового общения. Наконец, само продвижение Китая как мировой державы с растущим влиянием на экономические и политические процессы во всем мире побуждают интерес к традициям этой страны, в том числе «китайским церемониям».

Существует немало публикаций, в которых проанализированы особенности этикетного поведения китайцев, однако зачастую акцент в них делается на описании конкретных способов взаимодействия людей с учётом их экзотичности для европейца. Между тем нельзя понять специфику форм поведения, принятых у того или иного народа, если не выявить психологические механизмы, обуславливающие существование и трансляцию этих форм.

Культурные модели поведения сохраняются и передаются следующим поколениям, если они воплощаются в поведении людей. Чем обеспечивается реализация личностью культурных моделей поведения? Этот вопрос обсуждается в статье О.И. Даниленко «Этикет и этикетное поведение: от культурологического исследования к психологическому анализу». Этикет рассматривается здесь как система специфических правил поведения, в основе которых лежат ценности той или иной культуры. Этикетное поведение (под которым понимаются не только внешне наблюдаемые действия, но и скрытые от непосредственного наблюдения когнитивные, эмоциональные и другие процессы, которые их сопровождают) реализуется в случае, если ценности культуры интериоризируются личностью, превращаясь в ее ценностные ориентации [6].

В понимании ценностей мы опираемся на трактовку Ш. Шварца. Он рассматривает ценности как мотивационную основу установок и поведения; последние относятся к специфическим ситуациям, ценности же являются общими ориентирами. «Я определяю ценности как желаемые трансситуационные цели, различающиеся по важности, которые служат в качестве руководящих принципов в жизни человека или иных социальных существей» [18, с. 21].

Ценностные ориентации китайцев формировались в течение многих веков под влиянием конфуцианства, его идеологии и санкционированных обществом для всех слоев общества норм поведения. «...Китаец всегда, с рождения до смерти... вольно или невольно, сознательно или бессознательно оставался носителем незыблемых принципов конфуцианизированного комплекса этико-ритуальных норм» [3, с. 10].

Специалисты подчеркивают этическую ориентированность конфуцианства и раскрывают содержание требований, которые предъявляет это учение к человеку. На основании ряда работ ведущих синологов мы можем назвать следующие принципы конфуцианской морали: забота о благе общества; стремление к самосовершенствованию; гуманность; справедливость; сыновняя почтительность; скромность; взаимность; осторожность и осмотрительность; мужество и др. [2; 3; 9; 14]. Опираясь на приведенное выше определение Шварца, можно сказать, что перечисленные принципы отражают конфуцианские ценности.

Несмотря на то, что в период «культурной революции» (1972–1976) проводилась кампания «критики Линь Бяо и Конфуция», в наше время эти ориентиры сохраняют свою значимость. Профессора китайских университетов Чдан Дайнянь и Фан Кэли перечислили основные качества высокой нравственности как образец для подражания, в том числе: гуманность, человеколюбие, почитание родителей и уважение младшим братом старшего; приветливость и церемонность; искренность и доверие плюс воздаяние за оказанную милость; высокий патриотизм и верность; преодоление собственных желаний во имя общества; совершенствование себя и осмотрительность, т. е. критичным; при выгоде думать о справедливости; трудолюбие и бережливость, бескорыстие; искренность, надежность, щедрость; храбрость, воля, энергичность в действиях [15, с. 226].

Особенность регуляции поведения в традиционном Китае состояла в том, что она осуществлялась с помощью этико-ритуальных норм. Нравственные принципы определяли правила этикета, которые детально регламентировали поведение человека в ситуациях социального взаимодействия.

Европейскому понятию слова «этикет» в китайском языке соответствует один из аспектов многозначного иероглифа «ли», который используется для обозначения широкого круга понятий (правила поведения, обряд, обычай, благопристойность и т. п.). Российские специалисты переводят его словосочетанием «этика-ритуал» [3, с. 5].

Обратим внимание на разные подходы к содержанию самого понятия «этикет»; среди них «этический», в котором правила этикета рассматриваются как выражение нравственных требований в формах общения людей и «социокультурный», в котором правила этикета выражают отношения между людьми с разными социальными статусами [6]. Еще одна точка зрения состоит в том, что этикет «представляет собой, скорее, некую форму (выразительную, значащую), которая каждый раз наполняется различным ценностным (моральным, эстетическим, идеологическим) содержанием» [12, с. 149]. О.И. Даниленко предложила рассматривать этикет как модели поведения, предписывающие внешнее выражение групповой принадлежности субъекта и его места в социальной структуре общества; при этом соблюдение правил этикета может рассматриваться как условие благополучия группы и таким образом получать позитивную нравственную оценку [5]. Такая позиция позволяет объединить «этическую» и «социокультурную» трактовки, что особенно важно для понимания роли этикета в китайской культуре.

В трактате Ли Цзи приводятся слова Конфуция, из которых ясно, что основной смысл «ли» состоит в строгой фиксации социально-политического неравенства людей: «Нет *ли* – значит нет

различий между государем и подданными, верхами и низами, старыми и молодыми; нет ли – и нет разницы между связанными друг с другом родственными и брачными связями мужем и женой, отцом и сыном, старшим и младшим братом» [2, с. 178]. Строгое соблюдение правил, в которых фиксируются иерархические отношения, рассматривается здесь как условие социальной гармонии, благополучия государства и каждого человека.

Сама идеология конфуцианства формулировалась как определенный сборник правил, цель которых – помочь человеку социализироваться и занять свое место в социуме, принять ту социальную роль, которая была ему уготована. От человека требовалось неукоснительное и четкое следование правилам и выполнение требований, которые предписаны определенной социальной ролью. Только при верном выполнении людьми своих социальных ролей возможно создание единого социального организма – общества, которое будет стабильным и развивающимся, невзирая на политические или экономические трансформации.

Это позволяет рассматривать конфуцианство как психологическое учение. Конфуцианство представляет собой определенную систему психического воспитания человека, которая направлена на формирование личности с такими психологическими характеристиками и таким поведением, которые желательны или приемлемы для данного социума. Сам Конфуций был уверен в том, что гуманным человек может стать лишь тогда, когда он соблюдает традиции и правила этикета. Он говорил о том, что человек должен знать, какие нормы поведения приняты для той или иной ситуации [11].

Идеологической основой стабильности и общественного порядка в Китае считалась иерархическая модель человеческих отношений. На все типы отношений распространялся принцип сыновней почтительности. Еще в раннем возрасте детей приучали к культуре предков, уважению к старшим, соблюдению норм в семье и в обществе. Иерархия семейных отношений проецировалась и на государственный уровень. Для китайца государство является такой же семьей, только больших размеров, в нем действуют такие же законы и устои [1].

Конфуцианский идеал человека – «благородный муж», который обладает «человечностью» (гуманностью). Это качество присуще человеку как нравственному существу, действующим в соответствии с «ли» ритуалом. Соблюдение «ли» является, по Конфуцию, условием уважения и самоуважения человека. Благодаря «ли» реализуется принцип «сохранения лица» – один из ключевых для китайской традиции.

Нравственные принципы представлены в правилах «ли» в символической форме. Важная роль в различных церемониях отводи-

лось жестам и мимике, им придавалось определенное символическое значение. К примеру, в традиционном Китае ритуал приветствия выглядел следующим образом: левая кисть охватывает правый кулак на уровне груди. Особым знаком уважения было поднятие руки с данным жестом на уровень лба и при этом осуществить глубокий поклон. С помощью этого жеста выражалось чувство глубокого уважения к собеседнику, в независимости от степени родства или дружбы. Почтительное приветствие для китайцев является очень важным, однако такая его форма представляла много неудобств. К примеру, когда китайцы ехали в коляске друг другу на встречу, они вынуждены были остановиться, спуститься на землю, для того чтобы поприветствовать друг друга. Неудобное выполнение такого рода ритуала привело к созданию нового приветствия, которое экономило время и не заставляло спускаться с коляски при каждой встрече знакомого на дороге. Суть нового ритуала заключалась в том, что китаец, увидев своего знакомого издали, мог отвернуться и сделать вид, что не заметил его. Знакомый также отворачивался, и в результате им не нужно было приветствовать друг друга. Такой ритуал могли совершать только люди одного социального положения или старший по отношению к младшему. Со временем традиционное китайское приветствие трансформировалось в обычное рукопожатие [2].

Ритуал беседы строго регламентировался и подразумевал под собой соблюдение и выполнение определенных правил. Например, нельзя первым начинать беседу со старшим, нельзя перебивать собеседника, нельзя выдавать чужие мысли за свои, на вопросы нельзя давать односложные ответы. Также необходимым было хваление своих учителей и мыслителей древности, категорически запрещено было смотреть в глаза во время разговора, держать взгляд разрешалось только на уровне груди [15]. Принятие гостей сопровождалось особым ритуалом. Встреча гостя проходила у парадного входа, после чего его провожали в гостевую комнату, при этом гость должен был немного опережать в дистанции хозяина дома. Присаживаться на поверхность они должны были одновременно, чтобы не обидеть друг друга. Гость занимал место по левую сторону от хозяина [16].

Особым знаком расположения было взять чашку с чаем из рук слуги и лично передать ее своему гостю, при этом гость должен был подняться и принять чашку двумя руками, выражая искреннюю благодарность. Данный ритуал чаепития является ярким примером неделового общения. При деловом визите китайцы использовали ритуал «гостевого чая», процесс его заключался в том, что поднятая чашка с чаем была сигналом окончания визита, поскольку о време-



ни было говорить нельзя. При этом чай этот не пили, он просто выступал атрибутом делового этикета [17].

Современный китайский этикет имеет истоки в традиционных ритуалах. А.А. Закурдаев объясняет специфику отношений в современном китайском обществе происхождением из глубоко традиционной модели учитель / начальник – ученик / подчиненный. Закурдаев утверждает, что во всех отношениях главной характеристикой китайского этикета является иерархия, которая основывается на почитании старших по возрасту, по социальному положению или занимаемой должности. По его мнению, это свидетельствует о том, что древние конфуцианские традиции являются актуальными и по сегодняшний день. Они настолько укоренились в сознании китайского социума, что можно проследить эти традиции и в современных отношениях [7].

Е.В. Кичкайло отмечает, что важным психологическим аспектом этикетной регуляции поведения жителей как традиционного, так и современного Китая является стремление в любой ситуации «сохранить лицо». Для любого китайца это является частью мировоззрения. Истоки этой традиции также исходят из конфуцианской идеологии, которая подчеркивает важность соблюдения социальных правил и осознание своей социальной роли, как составной части одного целого [8].

В традиционном китайском обществе ритуал общения предписывал соблюдение множества мелочей, однако трансформируясь в ходе исторических событий, многие из них были забыты или утрачены вовсе. Однако и в современном Китае деловой этикет крайне формализован и регламентирован. К каждой детали поведения партнеров китайцы относятся со всем трепетом и вниманием, поскольку видят в них особый смысл.

Визитные карточки, в которых презентуется социальный статус личности, и сегодня не оставляют равнодушным любого китайца. Для предков прототипом визитной карточки была приветственная карточка, которой они предавали большое значение. Приветственные карточки имели стандартную форму и являлись одним из главных атрибутов делового этикета. Также как и современные визитные карточки, карточки приветствия изготавливались большим тиражом и выдавались деловым партнерам [10].

Вместе с взаимообменом визитными карточками часто происходил обмен подарками. Подарки являлись знаком уважения, а ритуал дарения заключался в том, что человек должен был в вежливой форме отказаться от подарка, а дарящий так же вежливо настоять, этот спор мог длиться очень долго. Таким ритуалом китайцы доказывали, что дарящий и одариваемый уважают друг друга. Эта традиция сохранилась и на сегодняшний день. Повторяя

древний ритуал, в китайском обществе и в наше время принято презентовать сувениры и небольшие подарки деловым партнерам [10].

Представители как традиционного, так и современного Китая в совершенстве владеют навыками кинестетической коммуникации. Главной причиной этого является то, что каждый жест и взгляд для китайца несет в себе особую смысловую значимость. Представители китайского этноса вполне свободно могут общаться невербальным методом, прекрасно понимая «язык тела» и настроение собеседника. Это является отголоском прошлого, традиционной ритуальной системы, в которой каждое человеческое действие включало смысловую нагрузку.

Вербальные коммуникации, такие как громкость голоса, темп речи, интонации также имеют свои особенности и являются составляющей делового этикета. К примеру, чиновник или человек пожилого возраста при разговоре говорят степенно, медленно, интонацией подчеркивая значимость каждого сказанного слова. Медлительность и вальяжность у китайцев является показателем достатка и уверенности в себе. Согласно деловому этикету речь должна быть твердой, не носить эмоциональную окраску, недопустим жаргон и акцент. Деловая речь у китайцев носит стереотипный и стандартизованный характер. Но в окружении близких людей скорость и громкость голоса увеличивается, мимика и жестикация становятся более оживленными.

Многие китайские специалисты сегодня имеют дело с представителями организаций и фирм из других стран, выезжают на работу за рубеж. Для них выпускаются пособия, в которых излагаются правила делового и повседневного этикета разных народов, организуются специальные тренинги [13].

Что касается правил этикета для повседневной жизни, они чаще всего преподносятся в различных формах детской аудитории, при этом подчеркивается обязательность их исполнения. И в этих наставлениях мы видим традиционные требования соблюдения иерархии: младшие должны уступать место старшим; пропускать их при входе в помещение и демонстрировать иные знаки почтения.

Итак, обзор литературных источников позволяет сделать следующие выводы.

1. Содержанию понятия «этикет» соответствует в китайской традиции один из аспектов значения иероглифа «ли». Основное значение «ли» состоит в фиксации социально-политического неравенства людей. Строгое соблюдение правил поведения, в которых фиксируются иерархические отношения, рассматривается как условие социальной гармонии, благополучия государства и каждого человека.

2. Конфуцианство представляет собой в одном из своих аспектов психологическое учение о личности как исполнителе социальной роли, чье поведение в каждой социальной ситуации регламентируется правилами этикета. Обязательность соблюдения правил этикета способствовала формированию сознания и поведения человека в традиционном Китае в соответствии с конфуцианскими ценностями.

3. В качестве культурной традиции конфуцианство оказывает влияние на правила делового и повседневного этикета также и в современном Китае. Модель отношений «отец-сын», «учитель-ученик», «старший-младший», «начальник-подчиненный», то есть высший и низший пронизывает все сферы взаимодействия в китайском обществе. Как и в прошлом, в Китае в настоящее время деловой этикет крайне формализован и регламентирован.

Таким образом, радикальные изменения, которые происходят в китайском обществе, позитивно влияют на многие сферы жизни людей. Однако они предъявляют повышенные требования к адаптационным возможностям личности. Сохранение традиционных моделей этикетного поведения в повседневной жизни может рассматриваться, на наш взгляд, как стабилизирующий фактор для психики граждан современного Китая, которым выпало жить в «эпоху перемен». Правила же делового этикета, очевидно, будут меняться в связи с развитием экономических связей с другими странами мира. Активное включение китайских специалистов во взаимодействие с представителями других культур ставит перед ними задачу освоения нетрадиционных для Китая этикетных моделей поведения.

### Список литературы

1. Васильев Л.С. Культы, религии, традиции в Китае. – М.: Вост. лит., 2001. – 488 с.
2. Васильев Л.С. Этика и ритуал в трактате «Ли цзи» // Этика и ритуал в традиционном Китае: сб. ст. – М.: Наука, 1988. – С. 173–201.
3. Васильев Л.С., Кобзев А.И. Предисловие // Этика и ритуал в традиционном Китае: сб. ст. – М.: Наука, 1988. – С. 3–16.
4. Грановская Р.М. Конфуцианство // Р.М. Грановская. Психология веры. – СПб.: Речь, 2004. – С. 167–214.
5. Даниленко О.И. О типах установок в отношении этикетных моделей поведения и их ценностных основаниях // Петербург. психол. журн. – 2013. – №4. – С. 1–14.
6. Даниленко О.И. Этикет и этикетное поведение: от культурологического анализа к психологическому исследованию // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2014. – № 8. – С. 50–56.
7. Закурдаев А.А. Модель «учитель-ученик» как базовая норма отношений в китайском обществе // Учитель и ученик: становление intersubъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья). – М.: ИТИП РАО, 2013. – 222 с.
8. Кичкайло Е.В. Традиция и современные нормы общения в Китае // Этикет народов Востока: нормативная традиция, ритуал, обычай. – М., 2011. – 168 с.

9. Кобзев А.И. Китай // История этических учений: учеб. / под ред. А.А. Гусейнова. – М.: Академ. проект; Трикста, 2015. – С. 7–100.
10. Корольков М.В. Приветственные карточки в древнем Китае // Этикет народов Востока: нормативная традиция, ритуал, обычай. – М., 2011. – 50 с.
11. Конфуций. Уроки мудрости: Сочинения. – М.: ЭСКМО, 2001. – 958 с.
12. Лихачева Л.С. Этикет как культурная универсалия // Фундаментальные проблемы культурологии: сб. ст. по материалам конгресса / отв. ред. Д.Л. Спивак. – М.: Новый хронограф: Эйдос. – 2009. – С. 146–156.
13. Льюис Ричард Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. – М., 1999.
14. Малявин В.В. Китайская цивилизация. – М.: Изд-во АСТ, 2001. – 632 с.
15. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2015. – 336 с.
16. Ball J. Things Chinese, or notes connected with China. – Shanghai a. o. Kelly and Walsh, 1925. P. 221.
17. Giles H.A. The civilization of China, P. 146.
18. Schwartz S.H. Are there universals in the content and the structure of values? J. of Social Issues. 1994. Vol. 50. No. 4. P. 19–45.

## Сведения об авторах

**Ахмедханов Мурадхан Алдерханович** – начальник учебного центра внутренних войск МВД России, аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: murad66687@mail.ru

**Афанасьева Ольга Павловна** – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: af.olga@bk.ru;

**Белов Василий Васильевич** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

**Головешкина Наталья Викторовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: goloveshkina.n@mail.ru

**Ли Цзыхань** – аспирант факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: li.tszihan@yandex.ru

**Маклаков Анатолий Геннадьевич** – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: mag304@mail.ru

**Пономарев Александр Владимирович** – аспирант факультета социальной психологии, Гуманитарный университет, г. Екатеринбург, e-mail: Alexandr158223@mail.ru

**Семечкин Николай Иванович** – кандидат философских наук, профессор, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, e-mail: semechkin\_nik@mail.ru

**Стратилат Карина Николаевна** – психолог, бизнес-тренер, ООО «Экология ДВ», г. Владивосток, e-mail: karina\_stratilat@mail.ru

**Яроцкая Анастасия Сергеевна** – аспирант кафедры социальной психологии, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, e-mail: a.s.yarockaya@gmail.com

**Яхудина Елена Николаевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: el\_pyankova@mail.ru

## Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

## Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

### 1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

### 2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

### **3. Сведения об авторе**

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Редакционная коллегия:*

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

*E-mail:* vestniklengu@mail.ru

*Научный журнал*

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А. С. Пушкина  
№ 3**

**Том 5  
Психология**

Редактор *О. В. Мамуркина*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

---

Подписано в печать 21.08.2015. Формат 60x84 1/16.  
Гарнитура Arial. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1201

---

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10