

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

**№ 4
Т. 5. Психология**

Санкт-Петербург
2015

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

Научный журнал

№ 4 (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. Кобрина, 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

И. А. Мироненко

История психологии в структуре современного профессионального психологического образования 5

А. А. Благинин, С. Н. Синельников, А. А. Шевелько

Психологические детерминанты успешности обучения пилотов ... 12

В. Н. Колесников, Ю. И. Мельник

Особенности психологического благополучия учащихся среднего подросткового возраста 21

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

В. В. Белов, В. А. Корзунин

Психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе 33

Е. С. Ермакова

Предметная и социальная креативность студентов различных направлений подготовки 46

В. А. Худик

Динамика факторов «интро-, экстраверсии» и «нейротизма» в субъективном оценивании на различных этапах жизненного пути 55

О. В. Малова, И. А. Мироненко

Возрастно-половые аспекты индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития 63

Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Б. Богдановская

Метафорические модели социального поведения современных подростков 79

Е. Н. Кутеева

Психобиографическое исследование пространственно-временных характеристик межличностных отношений подростков 90

Сведения об авторах 102

Contents

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Mironenko I. A.

Teaching the history of psychology in the structure
of contemporary professional psychological education.....5

Blagin A. A., Sinelnikov S. N., Shevelko A. A.

Psychological determinants of the success of the pilot training12

Kolesnikov V. N., Melnik Iu. I.

Peculiarities psychological well-being of pupils middle adolescence ..21

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Belov V. V., Korzunin V. A.

Psychological support personal development
of students in higher education.....33

Ermakova E. S.

The subject and the social creativity of students
in different training areas46

Khudik V. A.

Dinamika of factors of "intro-ekstraversiya" and "neyrotizm"
in subjective estimation at various stages of a course of life.....55

Malova O. V., Mironenko I. A.

Age and gender aspects of individual psychological prerequisites
for professional development strategies63

Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Bogdanovskaya A. B.

Metaphorical models of social behavior of modern teenagers79

Kuteeva E. N.

Biographical study of spatial and temporal characteristics
of interpersonal relationships of modern teenagers90

Information about authors 102

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9 (09) : 377/378

И. А. Мироненко

История психологии в структуре современного профессионального психологического образования

В статье приведен анализ места и значения преподавания истории психологии в структуре современного психологического образования в России и за рубежом. Показано, что существует общая тенденция снижения интереса студенческой аудитории к данной дисциплине, снижение значимости истории психологии для формирования профессионального самосознания учащихся. Автор приходит к выводу о необходимости переосмыслить объем и содержание дисциплины в структуре современного профессионального психологического образования.

The article analyzes the place and importance of teaching the history of psychology in the structure of contemporary psychological education in Russia and abroad. It is shown, that there is a general downward trend in the interest for the discipline in the student audience, which reduces the importance of the history of psychology for the formation of professional consciousness of students. The author concludes about the need to rethink the scope and content of the discipline in the structure of contemporary psychological education.

Ключевые слова: высшее профессиональное психологическое образование, история психологии, российская школа в истории психологии.

Key words: teaching psychology, history of psychology, professional education, Russian school in teaching history of psychology.

Какое место занимает история психологии в структуре современного профессионального психологического образования? Каково значение и роль этой дисциплины в его системе?

Сегодня этот вопрос активно обсуждается за рубежом [7–14].

В 2015 г. один из ведущих мировых журналов в области психологии *History of Psychology*, издаваемый Американской психологической ассоциацией (APA), объявил о подготовке специального выпуска с характерным названием: DOES THE HISTORY OF PSYCHOLOGY HAVE A FUTURE? То есть, есть ли будущее у истории психологии? При этом центральное место в дискурсе будущего номера отводится именно проблеме места и значения данной учебной дисциплины в системе психологического образования. Редакция

журнала предложила ученым высказаться по поводу статьи Курта Данзигера [8], заголовок которой и выносится в название специального выпуска журнала. Эта статья была опубликована 20 лет назад и вызвала тогда большую дискуссию. Теперь авторитетным ученым в области психологии предлагается обсудить, изменилось ли что-то за прошедшие двадцать лет?

Курт Данзигер в своей на шумевшей статье [8] ставит вопрос о месте истории психологии в системе профессионального психологического образования и в структуре психологической науки в целом. Он справедливо замечает, что в сфере естественных наук, таких как физика, химия и им подобные, отсутствует практика включения учебных курсов по истории развития науки в структуру профессиональной подготовки будущих специалистов. Кафедры, специализирующиеся по направлениям в естественных науках, как известно, не предлагают студентам учебные курсы в области истории предмета. Разработка проблем истории этих наук отдана профессиональным историкам, те же, кто занимается исследованиями в области физики и химии, достаточно далеки в своих профессиональных интересах от этих изысканий.

Данзигер отмечает в своей статье сходные тенденции в отношении истории психологии, то, что дисциплина тендирует в сторону исторической науки. Соответственно, оставаясь обязательной частью университетских образовательных программ, дисциплина утрачивает привлекательность и значимость как часть профессиональной подготовки как для студентов, так и для преподавателей, специализирующихся в области психологической науки.

Оказывается, что за прошедшие со времени публикации статьи двадцать лет описанные тенденции не только не исчезли, но, напротив, усилились [9]. История психологии в глазах многих зарубежных ученых перестает быть психологической дисциплиной и переходит в разряд дисциплин исторических. Стоит ли удивляться, что уважаемый журнал *History of Psychology* в систем *SCImago Journal Rank* постоянно оценивается квантилем 1 по историческим наукам и лишь квантилем 3 в среднем по психологическим наукам?

Еще одно уважаемое издание *Annals of Theoretical Psychology*, издаваемое Springer, также готовит сейчас специальный выпуск, посвященный месту истории психологии в системе психологической науки. Приглашая ученых к обсуждению вопроса, редакция предлагает обсудить те же тенденции, отмеченные Данзигером: смещение фокуса исследований из области психологической проблематики в область исторической науки, утрата значимости исторической проблематики для психологов-исследователей.

В зарубежном журнальном дискурсе [7–14] обсуждается, может и должна ли история психологии развиваться как психологическая

дисциплина? Должна ли она быть органической частью профессиональной подготовки будущих психологов?

Для отечественного профессионального сообщества такая постановка вопроса звучит в существенной степени неожиданно. Российская психологическая школа, сложившаяся на протяжении двадцатого века, имеет выдающиеся традиции в области разработки методологии истории психологии и ее преподавания, основанные на работах М.Г. Ярошевского и его школы [2]. Сегодня учебный план подготовки бакалавра, как раньше традиционный план подготовки специалиста-психолога, в обязательном порядке включает многочасовой курс истории психологии. Публикации на тему проблем преподавания истории психологии в России немногочисленны. Наиболее цитируемым источником в отношении преподавания истории психологии является учебно-методическое пособие Б.Ц. Бадмаева «Методика преподавания психологии» [1], где достаточно подробно обсуждаются методические приемы преподавания дисциплины с учетом ее специфики. Данное пособие носит дидактический характер и наличие каких-либо проблем в отношении места и значения дисциплины в нем не обсуждается.

Однако можно ли заключить, что в российском высшем образовании нет сегодня проблем в отношении места и роли истории психологии?

Единственной публикацией, которую я могу назвать здесь как указывающую на наличие проблем в области определения места и значения истории психологии в структуре профессионального образования, является статья А.Г. Чесноковой [6]. Однако возьму на себя смелость утверждать, что проблемы, на которые Чеснокова указывает, знакомы каждому, кто в своей работе или во время учебы на психологическом факультете университета сталкивался с данной учебной дисциплиной. Чеснокова отмечает в качестве основных две проблемы: «Во-первых, для многих студентов история психологии мертва. Они не чувствуют ее связи с современностью и не понимают, как вся эта «архаика» (Платон, Вундт, Бехтерев, Выготский, Леонтьев) может быть применена в предстоящей (и желательной) им деятельности в качестве психолога-практика. Во-вторых, возможность легкого и быстрого получения любой информации через Интернет в значительной степени способствует тому, что ...«прослушав» курс истории психологии, они так и не овладевают навыками исторического анализа (анализ истории вопроса подменяется «братскими могилами» имен ученых, занимавшихся данной проблемой)» [6, с. 3–4].

Отмечу, что автор цитируемой статьи А.Г. Чеснокова является сотрудницей факультета психологии МГУ, чей авторитет в области истории психологии не может быть подвергнут сомнению. Факультет

психологии МГУ – едва ли не единственный в России, где преподавание истории психологии обеспечивает высококвалифицированный коллектив историков нашей науки, возглавляемый выдающимся ученым в области – Антониной Николаевной Ждан [2].

Что же говорить о других университетах, где многочасовой, обширный, необъятный по фактическому материалу, обязательный в образовательном плане бакалавриата курс ведут преподаватели, сфера профессиональных интересов которых зачастую весьма далека от предмета?

Не подвергая сомнению методическую подготовленность и квалификацию коллег, выскажу сомнение, что эта дисциплина будит у студентов интерес к психологической науке и развивает навыки аналитического мышления.

Представляется, что место и значение истории психологии в современном российском профессиональном психологическом образовании нуждается в переосмыслении.

Традиция обязательного многочасового курса сложилась в советский период. Это было в другом веке, в другой стране и в других университетах. Психологов в России готовили в то время три университета (всего восемь в СССР): Московский, Ленинградский и Ярославский. Прием был весьма ограничен, а выпускники получали фундаментальную профессиональную подготовку, позволяющую им работать в психологической науке. «Психолог» звучало тогда, как «физик», «биолог», но не как «инженер» или «врач». В системе этого университетского образования сложилась блистательная российская школа истории психологии, уникальная по глубине анализа предмета и существенно отличная от традиции, сложившейся в западной науке, где история психологии изначально фокусировалась на конкретно исторических, в первую очередь биографических деталях.

Причиной такого характера западной историографии в психологии является в первую очередь сфокусированность англоязычного мейнстрима на самом себе. Вот как об этом пишет Курт Данziger в уже упомянутой выше статье: «То, как профессиональное (или любое другое) сообщество трактует свою историю, зависит от того, какая трактовка в наибольшей степени поддерживает имеющий место ход жизни сообщества. Один из вариантов, широко представленный в естественных науках, подразумевает максимизацию консенсуса в отношении того, что считать известным» [8, р. 471]. Следуя этому паттерну, западные историки, которых Данziger определяет как «инсайдеров» мейнстрима, не слишком углублялись в вопросы истории психологической теории.

Другое дело «аутсайдеры», к мейнстриму не принадлежащие, у которых, однако, не было шансов игнорировать развитие западного

мейнстрима, слишком мощного и экспансивного, чтобы его можно было не замечать. В Российской психологической школе развивалось представление об истории психологии как о процессе сложном, диалектически противоречивом, построенном на переплетении различных линий научной мысли. Здесь сложилось представление об истории психологии как о памяти, о самосознании науки. М.Г. Ярошевский писал: «Проблемы и замыслы, идеи и исследовательские действия современного психолога – лишь один из моментов общей траектории всемирно-исторического движения научно-психологической мысли. Чем отчетливее предстает перед нами картина этого движения, тем зорче мы ориентируемся в нынешней ситуации, тем лучше понимаем, откуда идем и какие пути уже были испытаны» [4, с. 223–224].

Ярошевский создал уникальную традицию когнитивной истории психологии, ценность которой особенно велика в современный период, в контексте происходящей перестройки всего мирового социально-гуманитарного знания в процессе глобализации, когда происходит осознание необходимости многополюсности и полифонии в развитии социально-гуманитарной науки.

Хочется надеяться на то, что эта традиция будет и дальше развиваться российскими специалистами по истории психологии.

Но значит ли это, что российская традиция в сфере преподавания истории психологии, сложившаяся в советский период, может и должна сохраняться сегодня без изменений в системе профессионального психологического образования?

Система психологического образования в современной России является качественно и принципиально иной, чем система психологического образования в СССР прежде всего потому, что она обслуживает иные цели. Хорошо образованный физик вряд ли будет хорошим инженером. Соответственным будет и отношение студента к изучению теоретической физики. В то время как в западной Европе и в США психология стала профессией с середины двадцатого века, если не раньше, в России становление психологии как профессии может быть отнесено лишь ко времени перестройки, когда и произошел соответствующий новому спросу на специалистов бум в сфере профессионального психологического образования. Уже в 1984 г. более трех тысяч вузов России выпускали более пяти тысяч психологов ежегодно.

Чтобы определить место и значение истории психологии в современном профессиональном психологическом образовании, нужно прежде всего понять, в какой форме эта дисциплина нужна современному студенту, бакалавру, который в подавляющем большинстве случаев готовит себя к деятельности в профессии, а не к академической карьере. Нужна ли ему история как самосознание

науки? Да! Безусловно необходима [3]. Вопрос о месте российской психологии в мировой науке сегодня является ключевым для профессионального самоопределения каждого российского психолога, с начала своей профессиональной подготовки активно ассимилирующего продукцию зарубежной иноязычной науки и в то же время в подавляющем большинстве говорящего и пишущего только по-русски.

Но способствует ли формированию такого профессионального самосознания курс истории психологии в его нынешнем виде? Представляется необходимым переосмыслить сегодня его объем в сторону снижения, и содержание – в сторону сокращения фактического материала, который превращается в головах студентов в кладбище «братских могил» ученых, и замены изучения биографий внятными изложением основных закономерностей логики развития психологической науки, сопоставлением школ и теорий. Такой подход позволит снизить негативные аспекты, сопровождающие сегодняшнее прочтение дисциплины. При этом перспективным является разработка дополнительных спецкурсов по отдельным областям, читаемых специалистами [5], а также перенос «центра тяжести» дисциплины из бакалавриата в учебные планы магистратуры соответствующего профиля.

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие. – М.: Владос, 1999. – 304 с.
2. Ждан А. Н. История психологии на кафедре общей психологии: исследование и преподавание // Вестн. Москов. ун-та. Сер. 14. – Психология. – 2011. – № 1. – С. 3–11.
3. Мазилев В.А. Слепко Ю.Н. Компетентностный подход в формировании профессионального сознания психолога // Бюл. учеб.-метод. об-ния вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2014. – Т. 4. – № 1. – С. 79–85.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Т. 2. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
5. Стоюхина Н. Ю. Проблемы преподавания истории психологии советского периода (на примере психотехники) // Ярослав. пед. вестн. – 2014. – № 1. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 271–276.
6. Чеснокова А. Г. История психологии: вопросы методологии и проблемы преподавания // Вестн. Москов. ун-та. – Сер.14. – Психология. – 2006. – № 1. – С. 3–10.
7. Bhatt G. & Tonks R.G. (2002). What lies in the future of teaching the history of psychology? *The History and Philosophy of Psychology Bulletin*, Vol. 14 (1). P. 2–9.
8. Danziger K. (1994). Does the history of psychology have a future? // *Theory & Psychology*, 4, 467–484.
9. Danziger K. (2013). Psychology and its history // *Theory & Psychology*, 23(6) 829–839.

10. Fuchs A. H., & Viney W. (2002). The course in the history of psychology: Present status and future concerns. *History of Psychology*, 5, 3-15.
11. Goodwin C. J. (1997). The vital role of psychology's history in introductory courses: An interview with Ludy T. Benjamin, Jr. *Teaching of Psychology*, 24, 218–221.
12. Goodwin C. J. (2002). Teaching the history of psychology. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 349–360). Washington, DC: American Psychological Association.
13. Hogan J. D., Goshtasbpour F., Laufer M. R., & Haswell E. (1998). Teaching the history of psychology: What's hot and what's not. *Teaching of Psychology*, 25, 206–208.
14. Rutherford A. and W. Pickren *Teaching the History of Psychology: Aims, Approaches, and Debates*// Oxford Handbooks Online Print Publication Date: Aug 2015 Subject: Psychology, Personality and Social Psychology, History and Systems in Psychology. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199933815.013.040

А. А. Благинин, С. Н. Синельников, А. А. Шевелько

Психологические детерминанты успешности обучения пилотов

В статье представлены современные аспекты деятельности пилотов гражданской авиации, влияющие на успешность обучения, отражены методологический подход к профессиональному обучению летного состава и современные принципы, влияющие на эффективность обучения и тренировку пилотов. При анализе успеваемости пилотов гражданской авиации были выявлены психологические детерминанты, определяющие успешность теоретического обучения.

Из личностных особенностей – это высокие значения фактора Md (самооценка) 16-ти факторного личностного опросника Кеттелла. Чем больше показатели по данному фактору, тем больше успешность обучения.

Из особенностей поведения – конфронтация и поиск социальной поддержки. Чем показатели данных факторов меньше, тем выше успеваемость будущих пилотов.

Из особенностей темперамента это низкая степень нейротизма.

Из стиливых особенностей детерминантами успешности являются высокие значения моделирование и общего уровня саморегуляции.

The article presents modern aspects of civil aviation pilots affect the success of learning, the methodological approach to the professional training of flight crews and modern principles influencing the efficiency of teaching and training pilots. When analyzing the performance of civil aviation pilots identified psychological determinants of the success of theoretical training.

Of personal characteristics is the high value of the factor Md (16-factor personality questionnaire Kettell). The more indicators for the factor, the greater the success of learning.

Behavior – confrontation and the search of social support. The indicators of these factors is less, the higher the performance of future pilots.

From the peculiarity of its temperament it is a low degree of neuroticism.

From the stylistic traits of the determinants of success are the high values of modelling and overall level of self-regulation.

Ключевые слова: профессиональное обучение пилота, теоретическое обучение, успешность обучения, индивидуальные особенности пилотов, психологические детерминанты успешности обучения.

Key words: professional pilot training, theoretical training, success, the individual characteristics of the pilots, the psychological determinants of success of training.

Важнейшим звеном единой мировой транспортной системы является гражданская авиация. С ее помощью осуществляется основная масса пассажирских перевозок на расстояния более 1000 км. Всего в мире эксплуатируется более 18 тыс. магистральных воздушных судов взлетной массой более 9 т, более 20 тыс. самолетов

деловой авиации и более 330 тыс. воздушных судов авиации общего назначения [1]. Профессиональное обучение пилота – сложный аналитико-синтетический процесс, имеющий определенные отличия от других направлений человеческой деятельности. Это определяется рядом факторов:

- высокой степенью опасности деятельности человека в условиях полета;
- выполнением полетов в сложных метеорологических условиях;
- широкой географией полетов;
- повышенной загруженностью летного состава, вызванной переходом к полетам на магистральных воздушных судах с экипажем из двух человек;
- переходом на эксплуатацию воздушных судов с многофункциональными жидкокристаллическими индикаторами, заменившими аналоговые авиационные приборы;
- повышенными экономическими требованиями эксплуатантов к каждому полету;
- высокой стоимостью учебных полетов на современных воздушных судах и тренажерной подготовки на современных динамических тренажерах;
- повышенными требованиями отечественных и международных документов к уровню безопасности полетов;
- необходимостью выработки у пилота устойчивых навыков в длительном пилотировании воздушного судна при отказах двигателей и систем самолета;
- необходимостью выработки у пилота умений безопасного полета на воздушном судне с наличием неисправностей и др. [2].

Первичная профессиональная подготовка летчика осуществляется в летных училищах и совершенствуется при их дальнейшей работе. Летное обучение – сложный многогранный процесс, в котором участвуют различные специалисты. Для более эффективного процесса обучения инструкторы должны иметь представление о динамике основных психофизиологических процессов, лежащих в основе формирования профессионального летного мастерства. Одна из главных целей летного обучения – формирование у обучаемого пилота прочных профессиональных навыков пилотирования самолета, обеспечивающих безопасность полета. Летное обучение, как и любое другое, предусматривает формирование знаний, умений и навыков. Знания формируются в период теоретического обучения, умения и навыки – в практических полетах с инструктором [3].

Первый этап обучения пилотов – получение теоретических знаний. Чем полнее познан предмет деятельности, тем большими воз-

возможностями располагает человек. Без познавательной активности не может быть совершенствования деятельности. Физиологической основой усвоения знаний на этом этапе являются формирование ассоциаций, т. е. образование в коре головного мозга временных связей, создающих основу будущей профессиональной деятельности. Особенно большую роль здесь играет вторая сигнальная система, так как обучение в данном случае основывается на рассказе о выполнении отдельных элементов рабочих операций и на мыслительном воспроизведении этих операций. Таким образом, при обучении у пилота должны быть сформированы перцептивный образ и концептуальная модель. Под концептуальной моделью объекта управления понимается отражение в сознании человека совокупности предварительных сведений о структуре и законах функционирования управляемого объекта.

На этапе формирования умений обучение летчика осуществляется на реальном управляемом объекте с отработкой конкретных режимов его работы и аварийных ситуаций. Умения обозначают готовность выполнять действие для решения поставленной задачи. При дальнейшем освоении деятельности на базе уже образованных навыков и начальных умений формируются высокосовершенные умения, которые способствуют возникновению более сложных навыков [2].

Эффективность профессионального обучения и тренировки пилотов обеспечивается соблюдением ряда принципов [3].

Сознательность и активность обучения. Обучаемый должен иметь четкое представление об образе тренируемого действия, т. е. представить действие в целом и осознать его, иметь положительную мотивацию и направленность на летную работу.

Системность обучения. Предусматривает теоретическое обучение (рассказ или устную инструкцию о выполнении обучающимися рабочих операций, чтение учебных пособий, наставлений и др.), в процессе которого должна быть сформирована ориентировочная основа действий; показ инструктором способов выполнения различных рабочих операций с расчленением действий на мелкие простые элементы; упражнение и тренировка на тренажере и самолете.

Регулярность (систематичность) упражнений и тренировок. Каждая тренировка должна осуществляться при наличии следовых процессах в высших отделах ЦНС от предыдущего упражнения. Только при оптимальных перерывах между отдельными приемами тренировки, которые устанавливаются опытным путем, последняя эффективна. Навык формируется быстрее в тех случаях, когда обучаемый тренируется без развития утомления. Длительная непрерывная тренировка, вызывая утомление, ухудшает ее резуль-

таты. Однако большие перерывы также снижают эффективность обучения.

Последовательное усложнение задач (от простого к сложному). Состоит в постепенном увеличении профессиональной нагрузки. Повышению эффективности процесса обучения и переучивания способствует использование наземных тренажеров с созданием на них условий, максимально имитирующих полетные и обеспечивающих постепенное усложнение задач.

Индивидуальный подход к обучению. Учет индивидуальных особенностей обучающихся, а именно уровня развития профессионально важных психофизиологических и личностных качеств человека, типологических особенностей высшей нервной деятельности, жизненного и профессионального опыта и др. [5; 6].

В рамках принципа индивидуально подхода к обучению было проведено исследование, цель которого – выявление психологических характеристик пилотов, детерминирующих успешность первого этапа обучения. В соответствии с целью решались следующие задачи: определить личностные особенности летного состава; оценить влияние личностных особенностей на успешность обучения пилотов.

Материал и методы исследования

Исследование было проведено на базе Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации. В исследовании приняло участие 97 студентов I курса мужского пола по специальности: «Летная эксплуатация гражданских воздушных судов». Средний возраст группы составил $18,1 \pm 1,9$ лет.

Исследование проводилось с помощью психологических методик: 16 факторный личностный опросник Кеттелла (форма С), опросник Лазаруса, методика Айзенка, мотивы выбора профессии (В.А. Овчарова), опросник саморегуляции поведения (В.И. Моросанова).

Результаты исследования

По результатам сдачи экзаменационной сессии пилоты были разделены по критерию учебной успеваемости на «успешных» ($n=24$), обучающихся на оценку «отлично», и «менее успешных» ($n=36$), обучающихся на оценку «удовлетворительно».

Оценка значимости статистических различий в выборках проводилась с использованием t-критерия Стьюдента.

При сравнении психологических характеристик групп испытуемых были выявлены различия на статистически значимом уровне ($p < 0,05$) по показателям: фактор MD (табл. 1), конфронтация и поиск социальной поддержки (табл. 2), нейротизм (табл. 3), моделирование и общий уровень саморегуляции (табл. 4).

Таблица 1

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» студентов по 16 факторному опроснику Кеттелла (форма С)

№	Фактор	Успешные		Менее успешные		t-Stud.
		M ± m	S	M ± m	S	
1	MD	10,6±0,42*	1,69	8,47±0,49	1,88	2,48
2	A	9,06±0,46	1,84	10,20±0,53	2,04	-1,62
3	B	3,50±0,27	1,10	3,67±0,45	1,76	-0,31
4	C	10,19±0,45	1,80	9,13±0,38	1,46	1,80
5	E	7,44±0,63	2,53	7,47±0,65	2,50	-0,03
6	F	5,81±0,43	1,72	5,20±0,47	1,82	0,96
7	G	8,25±0,42	1,69	8,33±0,41	1,59	-0,14
8	H	8,56±0,57	2,28	7,87±0,58	2,23	0,86
9	I	4,31±0,41	1,62	4,47±0,45	1,73	-0,26
10	L	4,75±0,47	1,88	4,27±0,49	1,91	0,71
11	M	3,75±0,48	1,91	4,27±0,56	2,19	-0,70
12	N	5,25±0,36	1,44	4,73±0,41	1,58	0,95
13	O	3,38±0,66	2,66	4,00±0,50	1,93	-0,75
14	Q1	7,19±0,50	2,01	8,00±0,50	1,93	-1,15
15	Q2	5,44±0,42	1,67	4,60±0,46	1,76	1,35
16	Q3	8,06±0,35	1,39	7,47±0,27	1,06	1,35
17	Q4	3,69±0,56	2,24	3,07±0,32	1,22	0,96

Примечание. 1. * – различия на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$).

При сравнении психологических показателей группа испытуемых «успешных» по отношению к группе «менее успешных» (табл. 1) обладает более высокими значениями по фактору самооценка (Md) (выше на 16 %). Фактор Md – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, индикатор личностной зрелости. Более высокие значения этого фактора характеризуют «более успешных» испытуемых как более самостоятельных, уверенных в себе и в своих силах. Более низкие показатели по этой шкале в группе «менее успешных» студентов могут быть обусловлены меньшей уверенностью в своих силах, и вследствие этого студенты не готовы браться за решение более сложных учебных задач, заранее признавая свое поражение.

Более низкие значения группы «успешных» по отношению к группе «менее успешных» по показателям конфронтация (ниже 20 %) и поиск социальной поддержки (ниже на 13 %) по опроснику Лазаруса характеризует испытуемых как неконфликтных и невраждебных, в их поведении отсутствует импульсивность, они легко устанавливают доверительные отношения в коллективе (табл. 2).

Стратегия конфронтации предполагает попытки разрешения проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой ак-

тивности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на появление негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство.

Таблица 2

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» студентов по опроснику Лазаруса

№	Психологический признак	Успешные		Менее успешные		t-Stud.
		M ± m	S	M ± m	S	
1	Конфронтация	7,00±0,53*	2,04	8,73±0,51	1,98	-2,36
2	Дистанцирование	9,07±0,71	2,74	8,27±0,56	2,15	0,89
3	Самоконтроль	14,60±0,58	2,23	13,27±0,56	2,19	1,65
4	Поиск социальной поддержки	10,73±0,54*	2,09	12,27±0,49	1,91	-2,10
5	Принятие ответственности	6,53±0,42	1,64	7,13±0,60	2,33	-0,82
6	Бегство	8,33±0,75	2,92	8,93±0,82	3,17	-0,54
7	Планирование	13,87±0,47	1,81	13,27±0,53	2,05	0,85
8	Переоценка	12,33±0,75	2,89	12,67±0,61	2,38	-0,34

Примечания. 1. * – различия на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$).

Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание поддержки, внимания, совета, сочувствия.

Для выхода из трудной жизненной ситуации «более успешные» испытуемые редко обращаются за советом и поддержкой, скорее предпочитают действовать самостоятельно, планируя собственные действия с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Можно предположить, что различия по этим шкалам между группами «успешных» и «менее успешных» студентов может быть связано с особенностями адаптации студентов к обучению в вузе.

В группе «успешных» (табл. 3) по отношению к группе «менее успешных» степень нейротизма по методике Айзенка меньше на 31 % ($p \leq 0,05$).

Таблица 3

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» студентов по методике Айзенка

№	Психологический признак	Успешные		Менее успешные		t-Stud.
		M ± m	S	M ± m	S	
1	Экстрверсия	14,94±0,83	3,32	15,47±0,61	2,36	-0,51
2	Нейротизм	4,88±0,79*	3,16	7,07±0,66	2,55	-2,13

Примечания. 1. * – различия на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$).

Степень нейротизма отражает эмоциональную стабильность – эмоциональную нестабильность. Люди, имеющие высокие показатели по этой шкале, отличаются нестабильностью, неуравновешенностью нервно-психических процессов, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому они легковозбудимы, для них характерны изменчивость настроения, чувствительность, а также тревожность, мнительность, медлительность, нерешительность. Люди, имеющие низкие показатели по этой шкале, эмоционально стабильны, характеризуются спокойствием, уравновешенностью, уверенностью, решительностью.

Следовательно, «успешных» пилотов можно охарактеризовать как более стрессоустойчивых, умеющих контролировать свои эмоции и поведение, а также обладающих хорошей адаптацией. Такое различие в успешности обучения пилотов может быть обусловлено тем, что с увеличением значений степени нейротизма увеличивается и уровень тревожности, тем самым возрастает эмоциональная чувствительность, которая препятствует эффективной умственной деятельности, а вследствие этого и успешности учебной деятельности.

Также «успешные» студенты обладают более высокими значениями (табл. 4) по шкалам: моделирование (выше на 16 %) и общий уровень саморегуляции (выше на 10 %) по опроснику «Саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова).

Таблица 4

Сравнение средних значений между группами «успешных» и «менее успешных» студентов по опроснику «Саморегуляция поведения» (В.И. Моросанова)

№	Психологический признак	Успешные		Неуспешные		t-Stud.
		M ± m	S	M ± m	S	
1	Программирование	7,38±0,30	1,20	7,00±0,37	1,41	0,79
2	Планирование	7,38±0,26	1,02	6,13±0,58	2,23	1,97
3	Моделирование	7,31±0,18*	0,70	6,13±0,49	1,88	2,28
4	Гибкость	7,25±0,21	0,86	6,80±0,44	1,70	0,92
5	Самостоятельность	7,13±0,20	0,81	7,00±0,28	1,07	0,37
6	Оценка результатов	5,69±0,46	1,85	5,40±0,52	2,03	0,41
7	Общий уровень саморегуляции	37,81±0,67*	2,66	34,20±1,44	5,58	2,27

Примечания. 1. * – различия на достоверно значимом уровне ($p \leq 0,05$).

Шкала «Моделирование» (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях достижения целей, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Шкала «Общий уровень саморегуляции» (ОУ) характеризует общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод, что «успешные» студенты могут выделять значимые условия для достижения поставленных целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, программа их действий соответствует планам деятельности, а полученные результаты – принятым целям. Таким образом, это позволяет правильно оценить учебную ситуацию, оперативно подобрать пути и способы достижения цели и быть успешным в учебной деятельности.

Выводы.

При анализе успеваемости студентов I курса Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации по специальности «Летная эксплуатация гражданских воздушных судов» были выявлены психологические детерминанты, определяющие успешность теоретического обучения.

Из личностных особенностей – это высокие значения фактора Md (самооценка) 16 факторного личностного опросника Кеттелла. Чем больше показатели по данному фактору, тем больше успешность обучения, что подтверждается значениями фактора Md в группе «успешных», которые на 16 % ($p \leq 0,05$) выше по сравнению с «менее успешными» летчиками.

Из особенностей поведения – конфронтация и поиск социальной поддержки. Чем показатели данных факторов меньше, тем выше успеваемость будущих пилотов. Так, группа испытуемых «успешных» характеризовалась более низкими значениями данных показателей соответственно на 31 и 20 % ($p \leq 0,05$).

Из особенностей темперамента это низкая степень нейротизма, так как группа испытуемых «успешных» по сравнению с группой «менее успешных» характеризуется показателями ниже на 13 % ($p \leq 0,05$).

Из стилевых особенностей детерминантами успешности являются высокие значения моделирования и общего уровня саморегуляции, так как группа «успешных» пилотов характеризуется значениями, превышающими данные показатели по сравнению с группой «менее успешных» на 10 и 16 % ($p \leq 0,05$) соответственно.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. Современная психология: справочное рук-во / под ред. В.Н. Дружинина. – М.: Инфра-М, 1999.
2. Благинин А.А. Психофизиологические механизмы достижения успеха в процессе обучения курсантов // Актуальные проблемы психофизиологического сопровождения учебного процесса в военно-учебных заведениях: материалы науч.-практ. конф. – СПб.: ВМедА, 2002. – С. 13–15.
3. Благинин А.А., Ороховская М.В. Взаимосвязь психологических особенностей курсантов с успешностью обучения // Психофизиология профессиональной подготовки и проблемы безопасности труда специалистов гражданской авиации: межвуз. сб. науч. тр. – СПб.: Академия ГА, 2002. – С. 106–124.
4. Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Авиационная психология. – М.: Ин-т авиационной и космической медицины, 1992. – 200 с.
5. Летная эксплуатация. Ч. 2. Функционирование системы «экипаж-автоматическое воздушное судно»: учеб. пособие для вузов гражданской авиации / Г.В. Коваленко. – СПб.: Политехника, 2012. – 354 с. :ил.
6. Методика летного обучения: учеб. пособие / сост. В.Д. Задорожный. – Ульяновск : УВАУ ГА(И), 2010. – 80 с.

Особенности психологического благополучия учащихся среднего подросткового возраста*

В статье рассматриваются особенности психологического благополучия школьников среднего подросткового возраста. Опираясь на уровневую модель психологического благополучия: уровень психосоматического здоровья, уровень социальной адаптированности, уровень психического здоровья, уровень психологического здоровья, были выделены и исследованы соответствующие показатели психологического благополучия. Такими показателями психологического благополучия выступили: характер здорового поведения, степень и разнообразие социальной поддержки, доминирующие копинг-стратегии, степень тревожности и депрессии, уровень эмоционального благополучия и удовлетворенность жизнью. Полученные результаты исследования и последующий их анализ позволили сделать вывод, что психологическое здоровье является ключевым фактором психологического благополучия в среднем подростковом возрасте. Психологическое здоровье, в свою очередь, отражается через степень эмоционального благополучия и удовлетворенность различными аспектами жизни исследуемых подростков, и именно эмоциональное благополучие является дискриминирующим фактором в структуре психологического благополучия.

The study reported in this article examined the features of psychological well-being of schoolchildren in middle teens. Relevant indicators of psychological well-being have been studied based on the level model of psychological well-being: the level of psychosomatic health, the level of social adaptation, the level of mental health, the level of psychological health. Psychological well-being indicators considered in the study were: the pattern of healthy behavior, the extent and variety of social support, dominant coping strategies, the degree of anxiety and depression, the level of emotional well-being and life satisfaction. Findings revealed the psychological health as a key factor in the psychological well-being in the middle teens. Psychological health reflects the degree of emotional well-being and satisfaction with various aspects of life of the studied middle teens. Emotional well-being is a discriminatory factor in the structure of psychological well-being.

Ключевые слова: психологическое благополучие, эмоциональное благополучие, копинг-стратегии, удовлетворенность жизнью, социальная поддержка, здоровое поведение, подростковый возраст.

Key words: psychological well-being, emotional well-being, coping strategies, satisfaction with life, social support, healthy behavior, adolescence.

© Колесников В. Н., Мельник Ю. И., 2015

* Выполнено в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы «Достижения во всех субъектах российской Федерации стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» по направлению «Распространение в субъекте Российской Федерации моделей формирования культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся».

В последние десятилетия проблема психологического благополучия все чаще становится предметом внимания как зарубежных, так и отечественных психологов (Н. Брэдберн, Э. Динер, К. Рифф, А. Ватерман, Р. Эммонс, Э. Деси, Р. Райан, Р.М. Шамионов, О.С. Савельева, Н. К. Бахарева, В.А. Ананьев, М. В. Бучацкая, А.В. Воронина, Т. О. Гордеева, Д. А. Леонтьев, Л. В. Куликов, А.Е. Созонтов, О. А. Идобаева, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленкова, О.С. Ширяева и др.). Социальная значимость проблемы психологического благополучия как индикатора состояния человеческого капитала вызывают необходимость понять, какие механизмы лежат в основе психологического благополучия, каким образом они участвуют в регуляции поведения, как это отражается на отношениях с окружающими и на выборе адекватных жизненных стратегий. Однако исследований психологического благополучия и механизмов его обеспечения в подростковом и юношеском возрасте пока еще недостаточно, на это справедливо указывает О.И. Идобаева [3; 4]. Вместе с тем состояние психологического благополучия в подростковом и юношеском возрасте имеет ключевое значение для формирования личности в этом переходном возрасте, и обуславливает развитие личности в зрелом возрасте. Одной из основных составляющих современного образования является создание условий для овладения обучающимися психологическими навыками и умениями, позволяющими личности сохранять позитивное направление в своем развитии в условиях динамичности, непредсказуемости, информационной насыщенности, противоречивости современного мира.

В психологии и медицине психологическое благополучие рассматривается как существенная часть здоровья вообще и трактуется как состояние душевного комфорта. Данное состояние находит свое отражение в высокой работоспособности человека и социальной адаптированности. Основными проявлениями психологического благополучия, по мнению Н.К. Смирнова и М.В. Валюженича, являются открытость окружающему миру, способность эмоционально насыщено реагировать на него, способность к преодолению отчуждения и ощутить единение с окружающим миром, способность испытывать полную гамму чувств и эмоциональных переживаний [10].

В нашем исследовании мы опираемся на модель психологического благополучия, предложенную А.В. Ворониной [2]. Автор представляет психологическое благополучие состоящим из четырёх относительно автономных иерархических уровней:

- 1) психосоматическое здоровье как отражение взаимосвязи психической и соматической сферы человека;
- 2) социальная адаптированность как состояние уравновешенности с социальной средой;

3) психическое здоровье как проявление внутренней целостности и определённости, гармонии с окружающей средой, личной зрелости и согласия с самим собой;

4) психологическое здоровье как способность к нахождению смысла своего существования.

Каждый уровень – это соответствующий уровень функционального здоровья человека, которые в совокупности и образуют целостность, т. е. полноценное здоровье. Мы, в свою очередь, с каждым уровнем психологического благополучия связали соответствующие психологические показатели, которые и стали предметом эмпирического исследования психологического благополучия у школьников среднего подросткового возраста. Уровню психосоматического здоровья соответствуют показатель здорового поведения как отсутствие вредных привычек и следование здоровому образу жизни. Уровню социальной адаптированности соответствует показатели оценки качества социальной и социально-психологической поддержки, а также выраженность соответствующих копинг-стратегий; психического здоровья – показатели уровня тревожности и выраженности депрессивных состояний; психологического здоровья – показатели эмоционального благополучия и удовлетворенности жизнью.

Ключевым элементом в структуре психологического благополучия выступает именно психологическое здоровье как степень эмоционального благополучия и характер удовлетворенностью жизнью. Удовлетворенность различными аспектами жизни мы рассматриваем как результирующий фактор эмоционального благополучия и психологического благополучия в целом. В данном аспекте важным является положение Е.П. Ильина, который определяет удовлетворенность как устойчивое долгосрочное положительное эмоциональное отношение (установку) человека к чему-либо, возникающее в результате неоднократно испытанного удовлетворения в какой-то сфере жизни и деятельности [6]. В зарубежных исследованиях также показано, что именно удовлетворенность жизнью считается одним из наиболее устойчивых индикаторов общего благополучия и позитивного функционирования [12]. В модели Э. Динера удовлетворенность значимыми сторонами жизни наряду с балансом позитивных и негативных эмоций являются основными компонентами субъективного благополучия [11]. Именно в подростковом возрасте удовлетворенность жизнью считается одним из важнейших условий позитивного развития. Исследования показывают, что подростки ощущают себя менее счастливыми, чем взрослые или дети, но не глубоко несчастными [9].

Цели и гипотезы исследования

Целью нашего исследования стало изучить особенности психологического благополучия школьников среднего подросткового возраста г. Петрозаводска и районов Республики Карелия. Основной гипотезой исследования стало предположение о том, что психологическое здоровье как эмоциональное благополучие и удовлетворенность различными аспектами жизнедеятельности у подростков будет определяющим фактором их психологического благополучия и соответственно ведущим уровнем в структуре психологического благополучия.

Программа исследования

В нашем исследовании принимали участие школьники г. Петрозаводска и районов Республики Карелия 14–15 лет (учащиеся 7–8 классов). Объем выборки – 275 чел. (111 мальчиков и 164 девочки). Сбор данных проводился в учреждениях системы образования Республики Карелия.

Для сбора эмпирических данных использовались следующие методики: опросник «Здоровое поведение» [1], опросник «Депрессивные состояния» [7], шкала «Эмоциональное благополучие» [1], шкала «Социальной поддержки» [1], опросник «Индикатор копинг-стратегий» [5], «Шкала явной тревожности для подростков» [8]. По каждой методике были получены соответствующие результаты и проведен сравнительный анализ по следующим выборкам: «городские»/«сельские школьники», «семиклассники»/«восьмиклассники», «юноши»/«девушки». Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием методов корреляционного и факторного анализа, для сравнения между собой частей выборки использовались критерии χ^2 , Манна-Уитни, Т-тест.

Результаты исследования и их интерпретация

Результаты исследования представлены на основе уровневой модели психологического благополучия: уровень психосоматического здоровья, уровень социального здоровья, уровень психического здоровья, уровень психологического здоровья.

Психосоматическое здоровье

как характер и содержание здорового поведения

Здоровое поведение как показатель психосоматического здоровья мы рассматриваем на поведенческом уровне – как следование здоровым привычкам и отказ от вредных привычек. В данной части исследования мы изучали степень физической активности подростков, их отношение к табакокурению, употреблению алкоголя, характер их питания и продолжительность сна. Результаты исследования показали, что подростки в целом следуют принципам здорового образа жизни и демонстрируют здоровое поведение. Это подтверждается оценкой их самочувствия: так большинство подростков

оценило свое самочувствие на «4» (56,2 %) и «5» (21,2 %). Подростки достаточно часто занимаются физкультурой, подавляющая часть подростков не курит и не употребляет алкоголь. В целом соблюдают режим питания и достаточно спят.

Социальное здоровье как качество социальной поддержки и выраженность копинг-стратегий

Качество социальной поддержки мы рассматриваем через степень разнообразия и ее преобладающий вид социальной поддержки. Преобладание конструктивных копинг-стратегий служит показателем социально-психологической адаптированности человека.

Разнообразие и вид социальной поддержки. Для подросткового возраста, который характеризуется своей специфичностью и сложностью, социальная поддержка является наиболее актуальной. Важно, чтобы в круг значимой поддержки входили ближайшие родственники подростка (несмотря на традиционный подростковый «уход» из семьи) и «компенсаторные другие», которые помогают справиться с теми или иными проблемами подростково-родительских отношений. Содержательный анализ характера и качества социальной поддержки показал, что подростки в целом удовлетворены своими контактами с другими людьми, как в прошлом, так и в настоящем. Причем в большей степени они удовлетворены именно настоящими контактами. Существенных различий в степени удовлетворенности своими контактами по выборке не выявлено. Подростки считают, что в их окружении есть люди, от которых они могут получить поддержку, причем в большей степени на это указывают девушки – различия значимы ($p < 0,001$). Тревожным является тот факт, что для большинства подростков (63 %) ни школа, ни администрация, ни учителя не являются источником социальной поддержки. У половины исследуемых подростков (49,8 %) нет того близкого человека, которому они могут «поплакаться». Значимые различия по этому вопросу на уровне ($p < 0,001$) наблюдаются по выборке девушек и юношей. Так, 80,9 % юношей отметили, что у них нет такого близкого человека, в свою очередь 70,6 % девушек ответили, что у них близкий человек есть. В целом можно говорить, что у исследуемых подростков присутствует необходимое разнообразие в социальной поддержке, где наряду с «семейным кругом» присутствуют и «компенсаторные другие» (друзья). Структура социальной поддержки по степени значимости следующая: на первом месте «поддержка значимых других», на втором месте «поддержка семьи» и на третьем – «поддержка друзей». Для девушек социальная поддержка более значима, а доминирующей в ее структуре выступает «поддержка значимых других». Место проживания и возраст не служат фактором, дискриминирующим уровень и выраженность видов социальной поддержки у исследуемых подростков.

Выраженность индивидуальных копинг-стратегий. Использование подростком соответствующих копинг-стратегий мы рассматриваем как один из показателей социальной адаптированности подростка. Характер преобладающих копинг-стратегий у подростков был изучен с помощью методики «Индикатор копинг-стратегий», направленной на выявление преобладающей стратегии преодоления трудностей из трех: «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки» и «избегание». Результаты показали, что преобладающей индивидуальной копинг-стратегией для подростков является «разрешение проблем», на втором месте «поиск социальной поддержки». В целом по выборке данные стратегии имеют средний показатель выраженности. Стратегия «избегание проблем» получила низкий показатель выраженности. Таким образом, можно говорить о выраженности конструктивных способов преодоления трудностей у подростков, что свидетельствует о достаточной степени их социальной адаптированности. Эти результаты подтверждаются распределением данных по гендерной и возрастной выборкам и существенных различий здесь не выявлено.

*Психическое здоровье как степень тревожности
и уровень депрессии*

Оценка общей тревожности у подростков. Как эмоциональное состояние тревожность у подростков может проявляться и на личностном уровне, и высокий уровень тревожности может свидетельствовать о нарушении личностно-средового взаимодействия. Для оценки общего уровня тревожности была использована методика «Шкала явной тревожности». В целом по выборке подростков наблюдается средний уровень выраженности тревожности (60 %). 36 % подростков демонстрирует высокий уровень тревожности. Заметных различий в проявлении тревожности у юношей и девушек не обнаружено – здесь наблюдается такая же тенденция, как и по общей выборке. Однако при сравнении «сырых» (т. е. не стандартизированных данных) девушки получают более высокие баллы тревожности по сравнению с юношами ($p < 0,001$). Выше у девушек баллы и по субшкалам опросника тревожности: самооценочная тревожность ($p < 0,01$), страхи и беспокойство ($p < 0,01$) и вегетативные проявления тревоги ($p < 0,05$). В отличие от юношей девушки имеют более высокий уровень тревожности, что в целом соответствует возрастным нормам.

Оценка выраженности депрессивных состояний. Одним из признаков хорошего психического здоровья является отсутствие устойчивых депрессивных состояний. Используемая в нашем исследовании «Шкала депрессии» позволяет выявить уровень де-

прессии – от её отсутствия до устойчивого выраженного состояния. У исследуемых подростков мы не обнаружили психодиагностических признаков депрессии. Различий по выраженности депрессии в выборке не наблюдается.

В целом исследуемых подростков наблюдается хорошее состояние психического здоровья, явных признаков депрессии и высокой тревожности по выборке не обнаружено.

Психологическое здоровье как уровень эмоционального благополучия и степень удовлетворенности жизнью

Уровень эмоционального благополучия. Эмоциональное благополучие является ключевым показателем состояния психологического здоровья как субъективное ощущение благополучия/неблагополучия и свидетельствует об отношении человека к себе, миру и другим. Исследование показало, что большая часть подростков относится к группе с низким уровнем эмоционального благополучия (57,1 %) и средним уровнем благополучия (35,3 %). Можно предположить, что большинство подростков недовольны собой, недовольны своим отношением с миром и другими людьми, не чувствуют себя счастливыми. Более несчастными себя чувствуют «городские» подростки, в отличие от «сельских» подростков – различия значимы ($p < 0,05$). Возрастных и гендерных различий в эмоциональном благополучии по выборке подростков не обнаружено.

Последующее сравнение подростков с низким уровнем эмоционального благополучия с группой подростков со средним и высоким уровнем показала ряд существенных различий. Так, подростки с низким уровнем эмоционального благополучия в меньшей степени используют конструктивные копинг-стратегии «разрешение проблем» и «поиск социальной поддержки» ($p < 0,001$). Данные подростки отличаются высоким уровнем тревожности ($p < 0,01$), более высокой степенью межличностного напряжения ($p < 0,01$), для них характерна более низкая самооценка ($p < 0,001$), они подвержены страху и беспокойству ($p < 0,001$). Данные говорят о достаточно серьезных проблемах в эмоционально-личностной сфере подростков. Об этом косвенно свидетельствует и то, что мать для данных подростков не является преобладающим источником социальной поддержки, в отличие от подростков с более высоким уровнем эмоционального благополучия. Также подростки с низким уровнем эмоционального благополучия отличаются более низкими показателями удовлетворенности жизни в целом ($p < 0,001$), удовлетворенности своим здоровьем ($p < 0,001$), они не удовлетворены отношениями с одноклассниками и своими оценками в школе. Можно говорить о достаточно низком общем индексе удовлетворенности у данной группы подростков. Подростки с низким уровнем эмоционального

благополучия имеют проблемы и с получением социальной поддержки. Данная группа демонстрирует более низкие показатели по поддержке со стороны семьи ($p < 0,01$), друзей ($p < 0,001$) и значимых других ($p < 0,001$). Общий индекс социальной поддержки для них более низкий ($p < 0,001$). Данная группа подростков отличается и более высоким уровнем выраженности депрессии ($p < 0,001$).

Степень удовлетворенностью жизнью. Удовлетворенность жизнью в целом и отдельными ее сторонами также служит одним из показателей психологического здоровья человека. Для оценки уровня удовлетворенности была использована «Шкала удовлетворенности». Испытуемому необходимо было оценить степень своей удовлетворенности по следующим параметрам: отношения с родителями, одноклассниками, учителями, свои оценки в школе, здоровьем, тем, как проводишь свободное время, своей жизнью в целом. Были выведены средние оценки по каждому параметру, что позволило говорить о степени удовлетворенности подростков. Наше исследование показало, что испытуемые подростки удовлетворены жизнью в целом, а неудовлетворенность подростков проявляется именно в сфере школьной жизни. В первую очередь подростки не удовлетворены своими оценками в школе и отношениями с учителями. Причем все городские школьники – семиклассники и восьмиклассники – демонстрируют более высокую неудовлетворенность отношениями с учителями, а восьмиклассники при этом в большей степени не удовлетворены своими школьными оценками. В меньшей степени неудовлетворенность по общей выборке выражена по параметру отношениями с одноклассниками. Полученные результаты свидетельствуют, что именно ситуация в школе вызывает состояние неудовлетворенности у современных подростков и это может служить признаком расстройства их психологического здоровья, а в конечном итоге может влиять на эмоциональное благополучие.

В целом по выборке наблюдается невысокий уровень психологического здоровья, который обусловлен низкими показателями эмоционального благополучия подростков и невысокой удовлетворенностью значимым аспектам своей жизни – школой.

Корреляционный и факторный анализ данных

Корреляционный анализ показал, что показатель эмоционального благополучия собрал основные корреляционные связи. Так, эмоциональное благополучие оказалось наиболее тесно связанным с копинг-стратегией «Разрешение проблем ($r = 0,404$), поддержкой значимых других ($r = 0,412$) и друзей ($r = 0,42$), общей удовлетворенностью жизнью ($r = 0,33$) и депрессией ($r = -0,47$). Внимания заслуживает также положительная связь эмоционального благополучия с уровнем поддержки матери, и отсутствие связи с показателем «поддержка семьи».

Как оказалось, выявленные в исследовании связи эмоционального благополучия проявляются только на группе эмоционально неблагополучных подростков: у них переживание эмоционального благополучия определяется величиной тревожности, депрессии, выраженностью копинг-стратегий и социальной поддержкой и удовлетворенностью жизнью. Напротив, у более эмоционально благополучных сверстников выраженность эмоционального благополучия никак не связана с этими характеристиками. Ни один из коэффициентов корреляции не достиг уровня статистической значимости.

Факторный анализ с использованием основных переменных исследования выявил структуру, в которую вошли пять факторов (табл. 1).

Таблица 1

Матрица компонентов (факторов) после вращения

	Компоненты				
	1	2	3	4	5
1. Удовлетворенность проведением свободного времени	,762	,095	,076	-,061	-,039
2. Удовлетворенность здоровьем	,750	-,029	,211	,053	-,089
3. Общая удовлетворённость	,709	,099	,238	,273	-,042
4. Удовлетворенность отношениями с родителями	,651	,073	-,074	,392	-,142
5. Удовлетворенность отношениями с одноклассниками	,594	,095	,166	,297	,036
6. Копинг поиск социальной поддержки	,044	,830	-,166	-,022	,088
7. Общая оценка социальной поддержки	,142	,777	,130	,002	-,291
8. Эмоциональное благополучие	,181	,577	,521	,151	,147
9. Копинг разрешение проблем	-,048	,536	,342	,294	,143
10. Тревожность	-,245	,093	-,834	-,013	,079
11. Депрессия	-,257	-,317	-,677	-,111	,271
12. Удовлетворенность отношениями с учителями	,208	,206	-,047	,752	-,038
13. Удовлетворенность оценками	,303	-,076	,162	,667	-,024
14. Копинг избегание проблем	-,197	,006	-,033	,044	,854
15. Здоровое поведение	-,121	,000	,224	,444	-,546

Метод извлечения факторов: Principal Component Analysis.

Метод вращения: Varimax with Kaiser Normalization.

Содержание основных переменных позволило определить и дать название пяти следующим факторам. В первый фактор (доля дисперсии –18,61 %) с наибольшими значениями вошли следующие переменные удовлетворенности: «свободное время», «здоровье», «жизнь в целом», «отношения с родителями» и «отношения с одноклассниками», что позволяет назвать этот фактор «удовлетворённость жизнью». Во второй фактор (доля дисперсии – 14,04 %) с

наибольшими факторными весами вошли переменные: «копинг – социальная поддержка», «общая социальная поддержка», «эмоциональное благополучие» и «копинг–разрешение проблем», что позволяет назвать этот фактор *«социальная поддержка на фоне эмоционального благополучия»*. В третий фактор (доля дисперсии – 12,04 %) с наибольшими факторными весами вошли значения: «эмоциональное благополучие», «тревожность» и «депрессия» с отрицательными знаками. Данный фактор нами обозначен как *«тревожность и депрессивность на фоне эмоционального неблагополучия»*. В четвертый фактор (доля дисперсии – 11,02 %) с наибольшими факторными весами вошли переменные удовлетворённости: «отношения с учителями», «школьные оценки», а также переменная «здоровое поведение», что позволило назвать этот фактор – *«удовлетворенность школьной жизнью на фоне здорового поведения»*. В пятый фактор (доля дисперсии – 8,50 %) с наибольшими факторными весами вошли переменные копинг «избегание проблем» и «здоровое поведение» с отрицательным знаком. Данный фактор обозначен нами как *«избегание проблем на фоне нездорового поведения»*.

Обнаруженные корреляционные связи и содержание выделенных факторов, где эмоциональное благополучие и здоровое поведение присутствуют как каждый в двух разных факторах, позволяют сказать, что эмоциональное благополучие является отличительным признаком, а здоровое поведение выступает фоновым показателем общего психологического благополучия у школьников среднего подросткового возраста. Наиболее психологически благополучными являются подростки, ведущие здоровый образ жизни, и субъективно переживающие эмоциональное позитивное состояние. Причем само эмоциональное благополучие является ведущим фактором в структуре психологического благополучия и является своеобразным водоразделом между собственно благополучием и неблагополучием. Но само здоровое поведение не свидетельствует о полноценном психологическом благополучии человека как таковом. Скорее субъективное ощущение благополучия в виде удовлетворенности приватной жизнью и переживание эмоционального комфорта определяет психологическое благополучие подростков, а здоровый образ жизни является показателем заботы о своем здоровье в целом.

Полученные результаты эмпирического исследования позволяют выделить особенности переживания психологического благополучия в среднем подростковом возрасте и сформулировать ряд психолого-педагогических и социальных условий, способствующих повышению уровня психологического благополучия у подростков.

Выводы.

1. Следование нормам здорового поведения, степень и разнообразие социальной поддержки, выраженность копинг-стратегий, степень тревожности и депрессивности, уровень эмоционального благополучия и степень удовлетворенности жизнью в целом и отдельными сторонами могут служить показателями психологического благополучия подростков.

2. Удовлетворенность в приватной сфере – удовлетворенность своей жизнью в целом, отношениями с родителями и одноклассниками, удовлетворенность своим здоровьем и проведением своего свободного времени выступают первичными индикаторами психологического благополучия в среднем подростковом возрасте.

3. Неудовлетворенность школьной жизнью препятствует полноценному психологическому благополучию подростков.

4. Эмоциональное благополучие является дискриминирующим фактором и показателем в структуре психологического благополучия у подростков.

5. Ведущим уровнем в структуре психологического благополучия подростков является психологическое здоровье как качество удовлетворенности жизнью и ее разными аспектами и уровень эмоционального благополучия.

7. Психологическими и социальными условиями повышения психологического благополучия подростков являются развитие активных копинг-стратегий и позитивных социальных контактов, развитие дружеских связей, поддержка со стороны семьи и особенно матери.

8. Психолого-педагогическими условиями, способствующими психологическому благополучию подростков является повышение качества образовательной среды в школе через улучшения отношений в системе «учитель-ученик» и снижение травматизации учебного процесса.

10. Возрастные, гендерные и социально-демографические характеристики не являются определяющими переменными для оценки качества психологического благополучия в среднем подростковом возрасте.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья: метод. пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

2. Воронина А.В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2002.

3. Идобаева О. А. К вопросу о психолого-педагогической модели формирования психологического благополучия личности // Вестн. МГЛУ. – 2013. – Вып. 7 (667). – С. 93–101.
4. Идобаева О.А., Подольский А.И. Психологическое благополучие личности как условие и результат ее позитивного развития // Образование личности. – 2011. – № 3. – С. 24–30.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Клиническая психология: учеб. / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2002. – С. 951–952.
8. Прихожан А. М. Психология тревожности. – СПб.: Питер, 2007.
9. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2012.
10. Смирнов Н.К., Валюженич М.В. Формирование пространства психологического благополучия как актуальная задача современной школы // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. 19–21 июня 2012 г. / сост. Е.В. Василевская, А.А. Василевская; под общ. ред. Л.Н. Горбуновой. – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2012.
11. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. 95. P. 542–575.
12. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction // School Psychology International. – 2006. № 27(5). P. 567–582.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 371.212 : 159.923.2

В. В. Белов, В. А. Корзунин

Психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе

В статье проанализированы существующие точки зрения на психологическое сопровождение в образовательной организации. Определены основные направления психологического сопровождения личностного развития студентов в вузе: адаптационное, профессионально-психологическое и психолого-акмеологическое.

The article analyzes the existing points of view on psychological support in educational settings. There are main directions of psychological support personal development of students in higher education: adaptation, psycho-professional, psycho-acmeological.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, личностное развитие, студент, адаптационный потенциал, профессионально важные качества, саморазвитие.

Key words: psychological support, personal development, student, adaptive capacity, professionally important qualities, self-development.

Современный этап развития высшего образования характеризуется активным внедрением Министерством образования и науки РФ компетентностного подхода.

Анализ многочисленных научных публикаций и организационных документов Министерства образования и науки РФ убедительно показывает, что реализация компетентностного подхода, повышение эффективности системы высшего профессионального образования, основанного на принципе гуманизации с ориентацией на профессионально-личностное развитие обучающихся невозможно без научно обоснованного психологического сопровождения.

Цель исследования: провести теоретический анализ и определить направления психологического сопровождения личностного развития студентов высшего учебного заведения (вуза).

Термин «психологическое сопровождение» появился более 20 лет в связи с созданием в школах психологических служб. За последние два десятилетия психологическое сопровождение стано-

вится неотъемлемой направлением деятельности психологических служб общеобразовательных школ.

М.Р. Битянова (1997) одна из первых попыталась применительно к деятельности школьного психолога обобщить существующие подходы к пониманию психологического сопровождения. Первый подход она обозначает как психолого-педагогическое направление. В этом случае психолог лишен возможности прямо взаимодействовать с учениками, осуществляя психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога. Второй подход предполагает непосредственное взаимодействие психолога с учеником, которое ограничивается оказанием психологической помощи в основном в коррекционной, а не в развивающей форме детям, испытывающим различные трудности психологической или социально-психологической природы. Психолог выявляет трудности и осуществляет профилактическую и коррекционную работу с ограниченной группой учащихся. М.Р. Битянова считает, что третий подход предполагает организацию профессиональной деятельности школьного психолога как самостоятельной практики, со своими внутренними ценностями, целью и задачами. При этом возникает возможность соединения целей психологической и педагогической практики и их фокусировка на главном – на личности ребенка [1].

Для уточнения сущности психологического сопровождения обратимся к исследованиям Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой [2], которые конкретизировали его предназначение, предложив термин «сопровождение развития», т. е. показали, что сопровождение неразрывно связано с развитием личности. Следовательно, говоря о сущности психологического сопровождения, необходимо подчеркнуть его неотъемлемую связь с развитием личности.

Иначе говоря, формулировка «психологическое сопровождение развития личностного развития» прямо отражает предназначение этого вида практической деятельности психолога образовательной организации.

В образовательных организациях высшего образования психологическое сопровождение пока не получило системного распространения. Это во многом связано с отсутствием единых дефиниций самого понятия и его единых организационных и методологических положений.

Как подчеркивают В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков [8], С.В. Чермянин, В.А. Корзунин, А.С. Скороход [9], несмотря на длительный период использования этого термина в отечественной психологии, общего определения не существует, а разные авторы вкладывают в данное понятие различный смысл. Иначе говоря, проблема психологического сопровождения остается не решенной на концептуальном уровне.

В связи с этим необходимо, прежде всего, проанализировать существующие подходы к пониманию сущности и содержания психологического сопровождения в вузе.

В большинстве источников [1; 8; 12] психологическое сопровождение трактуется или как «комплекс мер» или как «система мероприятий» воздействия на участников образовательного процесса, а также на сам этот процесс и образовательную среду. Данный подход можно обозначить как управленческо-технологический, так как психологическое сопровождение трактуется как управленческий процесс, представленный в виде определенной технологии воздействия. В рамках этого подхода существуют различные толкование предназначения и содержания психологического сопровождения.

И.А. Баева (2003) под психологическим сопровождением понимает комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий для сохранения психологического здоровья и полноценного развития личности, ее формирования как субъекта жизнедеятельности [1].

Данное определение отличается тем, что в нем не определено, на кого направлено психологическое сопровождение. Содержательно сопровождение сводится к созданию благоприятной для здоровья и развития личности образовательной среды.

Т. Яничева (1999) под психологическим сопровождением понимает систему организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для педагогов, учащихся, администрации и родителей, направленных на создание оптимальных условий [12].

Отметим, что при таком понимании психологическое сопровождение трактуется очень широко и ориентировано не только на обучающихся, но на всех участников образовательного процесса.

Обобщая существующие трактовки психологического сопровождения, В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков (2012) приходят к выводу, что в большинстве источников психологическое сопровождение – это некая технология, направленная на решение конкретных задач. Обосновывая генезис анализируемого варианта определения термина психологического сопровождения, авторы отмечают, что подобное представление об исследуемом явлении сложилось ещё в период 20–30-х гг. XX в. на основе понятия «психологическая служба». Психологическая служба понималась как система практического использования психологии для решения комплексных задач психологической экспертизы, диагностики, консультации в сферах производства, транспорта, народного образования, здравоохранения, спорта, охраны правопорядка и др. [8].

По-видимому, привязанность технологического понимания к «историческим корням» отечественной психологии и объясняет популярность среди психологов в нашей стране данной трактовки психологического сопровождения.

Соглашаясь с мнением В.Н. Скворцова и А.Г. Маклакова, отметим, что такое понимание психологического сопровождения не полностью раскрывает психологическую сущность этого явления, сводя толкование психологического сопровождения к процессу управления. Управленческая парадигма предполагает, что между специалистом психологической службы и студентом вуза выстраиваются отношения «субъект управления – объект управления». Возможно, управленческое понимание уместно применительно к определенной категории учащихся. При таком понимании психологическое сопровождение – это не вид психологической помощи, направленный на личностное развитие студентов, а разновидность директивного руководства.

С нашей точки зрения для того, чтобы определить содержание психологического сопровождения, выявить его направления необходимо опираться не на управленческо-технологический подход, а на главенствующий подход в образовании – компетентностный подход, целью которого является не только профессиональное, но и личностное развитие студентов в процессе обучения в высших учебных заведениях. Компетентность – это не только глубокое знание в той или иной предметной области, высокая степень квалификации, но и, с субъектно-ориентированной точки зрения, это интегральное качество субъекта учебной деятельности, которое проявляется в виде готовности и способности студентов овладеть ключевыми компетенциями, имеющими отношения к успешной реализации себя в профессиональной деятельности.

Ряд специалистов основной задачей психологического сопровождения считают психологическую поддержку обучающихся в процессе адаптации к требованиям образовательного процесса на различных этапах и связанных с ними социальным условиям и различиям [6]. У абсолютного большинства молодых людей осуществляется «отрыв» от семьи, активно развивается социальный опыт общения, учебы, жизни и быта в новых часто очень непростых условиях вуза. С другой стороны, возрастает количество степеней свободы в самостоятельном поведении, проведении досуга. Было бы логично, если психологическое сопровождение осуществлялось в рамках психологии развития и способствовало адаптации и развитию психики и личности молодежи, обучающейся в вузах. Именно успешность процесса адаптации индивида и личности к меняющимся условиям жизни, обучения или профессиональной деятельности, является основой и причиной поведенческих реакций и динамики

личностных свойств обучающихся в вузах, которые должны изучаться в процессе психологического сопровождения студентов образовательных организаций высшего образования.

Итак, с точки зрения компетентностного подхода *первое направление психологического сопровождения*, которое опирается на выявленные закономерности адаптации студентов в вузе, можно обозначать как *адаптационное*.

Одними из первых концептуальную основу адаптационного направления психологического сопровождения в вузе разработали В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков [8].

Во-первых, они показали связь психологического сопровождения с образовательным процессом. Психологическое сопровождение студентов вуза в процессе их обучения является одним из ключевых направлений в решении задач повышения качества подготовки будущих профессионалов.

Во-вторых, были сформулированы базовые положения адаптационного подхода, что позволили, им прийти к выводу, что поступление в вуз и обучение в вузе сопровождается процессом адаптации к новым условиям жизни и деятельности.

В-третьих, опираясь на концепцию адаптации, было раскрыто содержание психологического сопровождения в вузе.

Психологическое сопровождение в вузе рассматривается как один из структурных компонентов психологического обеспечения учебного процесса. В связи с этим разработчики адаптационного направления предлагают рассматривать психологическое сопровождение, привязывая его не только к личности студента, а к учебному процессу и образовательной среде в целом. В связи с этим В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков под психологическим сопровождением учебного процесса понимают комплекс мероприятий по социально-психологическому изучению и углубленному психологическому обследованию студентов, а также коррекции их состояния в процессе обучения в вузе, проводимых с целью повышения эффективности учебной деятельности на основе учета адаптационных возможностей личности [8].

На наш взгляд, термин «психологическое сопровождение учебного процесса» больше соответствует психолого-педагогическому толкованию сопровождения, когда акцент делается не на личности обучающего, а на повышении эффективности образовательного процесса. В рамках психолого-педагогического сопровождения успешная адаптация студентов достигается на основе рекомендаций психолога профессорско-преподавательскому составу по совершенствованию организации учебно-воспитательного процесса. В результате психологического воздействия изменяется характер педагогического взаимодействия между обучаемым и обучающим.

В то время как психологическое сопровождение – это не только опосредованное, но и прямое взаимодействие психолога со студентами. С позиции компетентностного личностно-развивающего подхода, который обосновывается в данной статье, можно говорить, что одним из направлений психологического сопровождения студентов является развитие у них адаптационного потенциала и на этой основе оптимизация процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении.

Именно с этих позиций В.Н. Скворцов и А.Г. Маклаков уточняют содержание адаптационного направления психологического сопровождения в вузе в виде следующих задач:

- оценка индивидуальных особенностей адаптации студентов к условиям обучения в вузе;
- углубленное изучение студентов с признаками затрудненной адаптации;
- оказание помощи студентам, испытывающие затруднения в адаптации к условиям обучения в вузе;
- проведение тренингов, направленных на развитие адаптационных способностей студентов вуза [8].

Что касается таких задач, как разработка практических рекомендаций и предложений руководству и преподавательскому составу по оптимизации процесса управления и формирования образовательной среды вуза по организации обучения и воспитания студентов, по стилю педагогического общения, то они относятся, как уже отмечалось, к психолого-педагогическому сопровождению учебного процесса.

Однако, раскрывая содержание психологического сопровождения в вузе, нельзя ограничиться только адаптационным направлением.

Кроме адаптационного направления ряд авторов [5; 10], акцентируя внимание на становлении профессионала, предлагают еще одно направление, которое они обозначают как *профессионально-психологическое*. Под профессионально-психологическим сопровождением учебной и профессиональной деятельности в военных вузах они понимают систему мероприятий, проводимых специалистами на этапах профессионализации, направленных на повышение эффективности подготовки и профессиональной деятельности, развитие профессионально важных качеств, способностей и личности военнослужащих, сохранение их высокой работоспособности и профессионального долголетия» [10].

Данная трактовка психологического сопровождения в вузе является наиболее точной, так как объединяет два направления: адаптационное и профессионально-психологическое.

Профессионально важные качества подвержены определенной динамике и закономерным образом изменяются в процессе профессиональной деятельности на ее различных этапах. Обучение в вузе как этап профессионализации является очень важным уже потому, что в этот отрезок времени должна произойти глубокая перестройка в сознании молодого человека. Формируясь как субъект деятельности, обучающийся развивается как личность. Этот процесс реализуется в виде формирования устойчивых черт личности, характерных и важных одновременно для учебной и профессиональной деятельности.

В психологической литературе представлено достаточно большое количество данных, свидетельствующих о неравномерном и гетерохронном формировании психических функций, процессов, свойств личности в процессе профессионального обучения индивида. В связи с этим реализация профессионально-психологического направления сопровождения предполагает, что в процессе профессионального обучения в вузе как закономерного этапа профессионализации психолог оценивает и корректирует динамику формирования и развития профессионально важных качеств у обучающихся.

В конце этого этапа профессионализации студент превращается в подготовленного для выполнения профессиональной деятельности специалиста; по классификации Е.А. Климова он уже прошел путь от оптанта до адепта.

Содержание основных мероприятий *профессионально-психологического направления* сопровождения профессиональной подготовки (или учебного процесса) в вузе и профессиональной деятельности, осуществляемыми психологами групп профессионального психологического отбора вуза, являются:

- динамическое наблюдение за успеваемостью, качеством деятельности, дисциплиной, отчисляемостью обучающихся в образовательном процессе;

- проведение плановых психологических обследований для оценки динамики познавательных способностей, формирования ПВК, мотивации к обучению и профессиональной деятельности, выявление лиц с резким снижением военно-профессиональной направленности;

- углубленное психологическое изучение лиц, отстающих в подготовке (обучении), дисциплине, не справляющихся с должностными обязанностями, испытывающих трудности в обучении, с признаками отклоняющегося и аддиктивного поведения, с резким снижением мотивации к обучению и военно-профессиональной направленности и т. д.;

- проведение мероприятий медико-психологической коррекции обучающихся, имеющих трудности профессионального обучения (рациональная психотерапия, коррекция функционального состояния, обучение курсантов релаксационным и мобилизационным навыкам (активная и пассивная мышечная релаксация, основы аутогенной тренировки), а также навыкам межличностного общения (социально-психологический тренинг);

- проведение занятий по развитию мнестических и attention-ных функций, их правильной сознательной организации;

- на старших курсах основное внимание направлено на развитие и формирование и поддержание военно-профессиональной направленности обучающихся, повышение мотивации к дальнейшей военно-профессиональной деятельности;

- осуществление мероприятий по целенаправленному формированию и развитию профессионально важных качеств (проведение занятий, тренингов, деловых игр, выработка предложений для профессорско-преподавательского состава и учебного отдела по организации учебного процесса, направленных на повышение мотивационных установок к военно-профессиональной деятельности и развитию организаторских, волевых качеств, коммуникативных навыков);

- социометрическое изучение внутригрупповых процессов в учебных коллективах;

- выработка предложений по назначению младших командиров, по рациональному комплектованию подразделений;

- психологическая аттестация выпускников вузов при назначении на первичные профессиональные должности и т.д.

На наш взгляд, с точки зрения компетентностного подхода к образованию в существующих трактовках психологического сопровождения в вузе не учитывается потребность студентов в саморазвитии, в профессиональном и личностном самосовершенствовании. Осуществляя психологическое сопровождение, психолог должен делать акцент не просто на личностном развитии, а на актуализации потребности в саморазвитии студентов, у которых необходимо сформировать стремление к достижению вершин не только в учебной деятельности, но и в последующем в профессиональных достижениях. Это направление психологического сопровождения можно назвать психолого-акмеологическим, которое носит субъект-субъектный характер, не является директивным. В рамках этого направления используются технологии личностного и профессионального роста, коучинга и наставничества. Основная идея психолого-акмеологического направления – научить студентов самостоятельно реализовывать свой потенциал, отдавать предпочтение самообразованию, превращаться в тех, кто делают себя сами [3; 7].

Необходимо отметить, что психолого-акмеологическое направление психологического сопровождения опирается на закономерности психического развития человека в период обучения в вузе. С точки зрения психологии развития студенты в вузе находятся в возрасте, для которого актуальным является окончательное преодоление свойственной предшествующим этапам онтогенеза зависимость от взрослых и утверждается самостоятельность личности. В этот период личностное развитие студентов активно продолжается. В условиях большой информационной нагрузки активно развиваются познавательные психические процессы, формируются новые личностные новообразования социального и профессионального опыта, в том числе способность к саморазвитию [6].

При раскрытии содержания феномена «саморазвитие» обратимся к его трактовке, предложенной М.А. Щукиной (2015). Саморазвитие – это одна из форм личностного развития, которая обеспечивается субъектным самоуправлением. Применительно к психологическому сопровождению студентов наибольший интерес представляют не только такое проявление саморазвития, как способность к самообучению, но и другие характеристики, в частности:

- оно позволяет не только приспосабливаться к ситуации, к среде, но и создавать, конструировать ее;
- в процессе саморазвития субъект не только выбирает из имеющихся альтернатив, но и умножает их, осознано расширяя, прежде всего, духовно-нравственные ресурсы развития;
- саморазвитие дает возможность субъекту не только защищаться от неопределенности, но использовать ее для достижения самостоятельно выбранных профессиональных целей;
- в процессе саморазвития личность сознательно включается в такие виды деятельности, которые, по ее представлению, будут стимулировать ее развитие в выбираемом направлении [11].

Реализация психолого-акмеологического направления психологического сопровождения личностного развития студентов в вузе основывается, прежде всего, на трех принципах, которые имеют отношение к трем основанным компонентам педагогического процесса: воспитанник, педагогическое взаимодействие и педагог.

Первый принцип, названный нами принцип селективности, касается студентов. Этот принцип позволяет психологам решить вопрос о том, кто из студентов вовлекается в процесс психолого-акмеологического сопровождения. Согласно принципу селективности, в это направление вовлекаются не все студенты, а создается группа одаренных студентов. При этом в формировании этой группы важно учитывать не только их достижения в профессиональной подготовке, но и уровень развития способности к саморазвитию.

Способность к саморазвитию – это развивающее системное качество личности, которое характеризует возможности субъекта деятельности функционировать как самодетерминирующая, саморазвивающаяся система. Это качество развивается не равномерно у разных людей. Степень его выраженности зависит от возраста. Поэтому психолого-акмеологическое направление реализуется на старших курсах. Кроме того, существуют индивидуальные различия, которые способствуют саморазвитию. Эти различия касаются ценностно-мотивационной сферы личности, которая у студентов с развитой способностью к саморазвитию характеризуется доминированием мотива свободы в сочетании с мотивами самореализации, успеха, борьбы и процессуальным мотивом. На основании оценки данных особенностей ценностно-мотивационной сферы личности с учетом возраста и результатов профессиональной подготовки студентов и формируется селективная группа воспитанников среди студентов-бакалавров.

Отметим, что вовлечение магистрантов в психолого-акмеологическое направление уже не имеет возрастных ограничений, должно затрагивать всех студентов в группе, обучающихся по магистерским образовательным программам. Однако это будет возможно только в том, что случае если на этапе вступительных испытаний учитывается не только профессиональная подготовка абитуриентов, но и особенности ценностно-мотивационной сферы личности.

Второй принцип, который целесообразно назвать принципом самообразования, определяет психологические требования к педагогическому взаимодействию. Речь идет о том, что взаимодействие должно строиться на «либеральной основе», которая позволяет одаренным студентам максимально реализовывать мотив свободы, осуществляя выбор изучаемых курсов, форм обучения и т. д. При этом предпочтение должно отдаваться учебным курсам, которые являются проблемными, требующие поиска, творческого подхода, формирования своего видения, отстаивания своей точки зрения. Определяющей формой обучения, которая максимально актуализирует мотив свободы, является самостоятельная работа студентов, организация которой также должна стать сферой ответственности самих студентов.

Третий принцип, который мы назвали принципом наставничества, касается педагогов. По отношению к преподавательскому составу вуза основной задачей психологов, реализующих психолого-акмеологическое направление сопровождения, является оказание помощи педагогам в формировании у них позиции наставника.

Говоря о соотношении коуча и наставника, отметим, что эти две позиции близки, их объединяет ориентация на саморазвитие. В то же время мы отдаем предпочтение наставнику, т. е. педагогу, который сам достиг вершин в той или иной профессиональной деятельности и готов помочь студенту успешно самостоятельно продвигаться к своему профессиональному и личностному акме.

Обобщая различные точки зрения на наставничество, можно выделить ряд его преимуществ:

- обладает гибкостью, так как может осуществляться самыми разнообразными путями и в самых различных ситуациях;
- самостоятельная деятельность и может иметь место вне обычной профессиональной деятельности;
- имеет отношение к работе и профессии;
- индивидуально, напрямую связано с потребностями и интересами конкретной личности;
- ориентировано на людей, оно принимает людей такими, как есть, со всеми их ценностями, мотивациями, чувствами;
- охватывает широкое поле деятельности, если другие методы обучения в силу своей природы сводятся к сугубо личностным, техническим или функциональным сферам деятельности, то наставничество же может охватывать весь диапазон трудовой и общественной деятельности;
- может быть координирующим, стимулирующим и управляющим процессом, который действует параллельно или дополнительно любому иному методу обучения.

Наставничество в вузе является особенно актуальным при осуществлении научного руководства, целью которого является создание научных школ.

При этом можно выделить главные отличительные особенности личности наставника:

- стремится к саморазвитию и не боится окружать себя талантливыми учениками, которые могут превзойти своего учителя;
- обладает «передаваемой точкой зрения» – чётко структурированной системой идей, которые формулируются наставником так, что они полностью и без затруднений воспринимаются и, в конце концов, принимаются учениками;
- является профессиональным коммуникатором, способным осуществлять эффективное общение, т. е. устанавливать раппорт, проявлять эмпатию; порой неосознанно отражать психическое состояние других людей; быть постоянно готовым прийти на помощь в нужный момент; обладать богатым ролевым репертуаром, но при этом не являться манипулятором.

Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования можно прийти к следующим выводам.

1. С точки зрения компетентностного личностно-развивающего подхода психологическое сопровождение личностного развития студентов в вузе – это вид психологической помощи, которую оказывают практические психологи в составе психологических служб вузов. Оно осуществляется по трем основным направлениям: адаптационному, профессионально-психологическому и психолого-акмеологическому.

2. Адаптационное направление осуществляется психологом непосредственно для развития у студентов с помощью психологических средств адаптационного потенциала личности, а также опосредованно, через создание благоприятной образовательной среды, основным результатом этой работы является оптимизация процесса адаптации студентов к условиям обучения в высшем учебном заведении.

3. Профессионально-психологическое направление предполагает деятельность психолога по развитию профессионально важных качеств студентов как с помощью активных специальных тренинговых программ, так и за счет психологических рекомендаций руководству и профессорско-преподавательскому вуза, позволяющих совершенствовать образовательный процесс.

4. Психолого-акмеологическое направление предполагает формирование у студентов способности к саморазвитию как с помощью акмеологических технологий, так и за счет повышения эффективности самостоятельной работы студентов на основе достижений акмеологии высшего образования.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2003. – 386 с.

2. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев; Санкт-Петербург: ВИРТ ДОРВАЛЬ, 1993. – 91 с.

3. Белов В.В. Психологические основы проектирования системы воспитания управленческих лидеров в высшей школе // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 3. – Т. 5. Психология. – 2015. – С. 5–16.

4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.

5. Волосников А. В. Психологическое сопровождение сотрудников спецподразделений по борьбе с терроризмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.

6. Корзунин В.А., Церфус Д.Н. Актуальные вопросы психофизиологического сопровождения адаптации обучающихся к условиям образовательной среды в вузах силовых ведомств // Проблемы управления рисками в техносфере. – СПб.: СПб УГПС МЧС России. – 2015. – № 3(35). – С. 149–156.

7. Пашкова А.П. Психолого-акмеологическое сопровождение студентов на начальном этапе планирования карьеры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2010.

8. Скворцов В.Н., Маклаков А.Г. Теоретические и методологические основы организации психологического сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 3 (5). – 2012. – С. 7–16.

9. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Скороход А.С. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология» // Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – № 1. – Т. 5. Психология.– 2015. – С. 5–17.

10. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Будко Д.Ю. и др. Методические и организационные проблемы обеспечения профессионально-психологического сопровождения учебного процесса в вузах Министерства обороны // Воен.-мед. журн. – 2008. – № 6. – С. 33–37.

11. Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2015. – 355 с.

12. Яничева Т.Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки // Журн. практ. психолога. – 1999. – №3. – С. 101–119.

Предметная и социальная креативность студентов различных направлений подготовки

В статье обсуждается проблема предметной и социальной креативности, излагаются результаты эмпирического исследования, посвященного изучению связи показателей предметной креативности (невербальной и вербальной) с такими характеристиками социальной креативности студентов, как мотивационные установки на общение. Выявлено, что высокий уровень развития предметной креативности, как вербальной, так и невербальной, может как облегчать, так и затруднять межличностное взаимодействие студентов.

The article discusses the problem and subject of social creativity, the results of empirical research devoted to studying the indicators of creativity subject connection (non-verbal and verbal) with such characteristics of social creativity of students as motivation of the communication. It was revealed that high level of the subject creativity development, both verbal and nonverbal, can both facilitate and hinder interpersonal interaction of students.

Ключевые слова: предметная и социальная креативность, мотивационные установки на общение.

Key words: subjective and social creativity, motivation of the communication.

Креативность – это творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. По нашему мнению, «креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации. Она выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [5, с. 17].

В работах, в которых исследованы психологические особенности творческой личности (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, В.Т. Кудрявцев, Н.Е. Хазратова), авторы делают вывод о том, что становление креативности не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее яркий всплеск их проявления отмечается в подростковом возрасте, а второй приходится на юношеский возраст, поэтому несомненны актуальность и значимость изучения креативности студентов [2].

Сложность проблематики креативности и неоднозначность её понимания исследователями приводит к тому, что, несмотря на множество работ в этой области, существуют значительные пробелы знаний. До сих пор мало исследований, в которых авторы обращаются к специфике креативности с точки зрения социальной психологии, что указывает на актуальность и новизну для отечественной психологии исследования социально-психологических аспектов креативности.

При изучении креативности в области межличностного взаимодействия целесообразно говорить о социальной креативности. Актуальность изучения данного вида креативности объясняется, прежде всего, возникшим противоречием между творческой личностью, нужной обществу, и недостаточной разработанностью частных концептуальных основ креативности, и особенно её социального компонента [6].

Социальная креативность – это способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, способность ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности [2, с. 117]. Социальная креативность проявляется в нестандартном решении личностью социальных задач, позволяет создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия и свойственна в большинстве своем социально адаптированным лицам, которые не испытывают ситуационного напряжения в социальном взаимодействии.

Необходимо отметить недостаточную разработанность термина «социальная креативность», отсутствие его в психологических словарях при существовании различных подходов к его рассмотрению. В психологической литературе доминируют исследования, посвященные анализу креативности в сфере деятельности «человек – предмет», кроме того, существует тенденция к автоматическому переносу результатов, выполненных на предметном материале, в область взаимоотношений людей [7].

Однако креативность как свойство мышления обнаруживает себя в области общения, имеет свою специфику и требует самостоятельного изучения и анализа.

Анализ специфики социальной креативности показывает, что достаточно часто учёные указывают на креативные проявления личности в сфере общения. По А.А. Довганю, критерием новизны в отношении межличностного взаимодействия является процесс выхода за пределы традиционного. У.В. Кала в исследованиях использует понятие «креативность в общении», рассматривая его в широком и узком смыслах. Так, широкое понимание данного вида креативности подразумевает творческое отношение к общению, узкое – его включенность в это отношение. Сущность этого явления,

по У.В. Кала, состоит в умении и способности модифицировать своё поведение, готовности преобразить существующую ситуацию [7].

Другое направление исследований креативности в сфере общения связано с экспериментальными процедурами на материале непосредственно межличностных взаимоотношений субъектов. Так, А.А. Бодалёв затрагивает вопросы, связанные с социальным воображением, интуицией и творчеством. Социальное воображение проявляется в умении представить «себя на месте другого, увидеть себя самого на месте другого, представить себе мысли, чувства, поведение другого при изменении цели общений, появлении в нём новых участников» [3].

Мнения исследователей по вопросу о соотношении высоких креативных возможностей в сферах «человек – человек» и «человек – предмет» разделились. Существует одна точка зрения, утверждающая, что они коррелируют между собой (А. Маслоу, А.М. Матюшкин, К. Роджерс). Согласно другому мнению, они не совпадают: если у человека доминирует развитие творческих способностей в какой-либо одной из сфер деятельности, то они либо отсутствуют, либо затрудняют проявление в других (Г. Айзенк, Ф. Баррон, Дж. Гидфорд, Дж. Фримен). Анализ этих работ свидетельствует о том, что способные индивиды отличаются особой эмоциональной уязвимостью. Обладание исключительными творческими качествами создаёт сложные психологические барьеры в социальных отношениях [7].

Креативность в сфере общения отличается от предметной креативности рядом особенностей, обусловленных, прежде всего, спецификой её объекта – человека. В предметной деятельности субъект имеет дело с вполне реальными материальными объектами, свойства и закономерности которых вписываются в естественно-научную парадигму мира. Субъект-субъектная схема взаимодействия характеризуется равенством психологических позиций участников, обоюдной активностью сторон, при которой каждая не только испытывает воздействия, но и сама в равной степени содействует другой; взаимным проникновением партнёров в мир чувств и переживаний друг друга [10, с. 9].

Отличительная особенность социальной креативности состоит также в более раннем её происхождении. Она начинает формироваться с младенческого возраста по мере включения ребёнка в систему жизненно важных отношений с окружающими людьми [10].

Для подробного и более детального описания личностных компонентов социальной креативности следует рассмотреть её структуру и функции с различных точек зрения. С.Ю. Канн к признакам креативности общения отнесла оригинальность; гибкость

как способность к разработке множества вариантов решения проблем; широту вариантов решения проблем взаимодействия [1, с. 273]. Н.А. Тюрмина выделила основные механизмы креативности в сфере общения: децентрацию, рефлекссию, идентификацию, эмпатию. Креативность в сфере общения – это особое свойство мышления, заключающееся в способности к продуцированию новых, оригинальных идей в области познания окружающих людей и в процессе межличностного взаимодействия с ними [10, с. 89]. А.А. Попель включил в структуру социальной креативности следующие компоненты: общую способность к самоактуализации; социальную мотивацию и мотивационные установки на общение; коммуникативную сенситивность; поведенческую сенситивность; социальное воображение, позволяющее моделировать дальнейшее развитие социальной ситуации на основе обратной связи [8].

Развитие социальной креативности имеет очень важное значение для каждого человека, поскольку проблемные задачи психологического содержания более распространены среди людей, чем предметные. В реальных жизненных обстоятельствах они часто требуют безотлагательного принятия решения, поэтому по сравнению с предметной креативностью здесь острее встаёт проблема последствий этих решений, которые при неудачах сопровождаются более глубокими переживаниями.

В последнее время в нашей стране проведен ряд исследований как общей (предметной), так и социальной креативности студентов.

Исследование А.В. Быковой было проведено на базе высших учебных заведений Бурятии. Цель исследования состояла в выявлении уровня показателей креативности студентов различных социальных групп, выделенных на основании следующих критериев: гендерная принадлежность, национальность, тип поселения, форма обучения, направление получаемого образования. В результате было обнаружено, что 90 % студентов обладают нормальным уровнем развития креативности, при этом студенты гуманитарных направлений подготовки обладают более высоким уровнем как вербальной, так и образной креативности [4].

О.В. Сорокина изучала развитие креативности у студентов-психологов. По итогам работы было обнаружено, что основными психологическими условиями развития креативности студентов-психологов являются: трансформация когнитивного содержания стоящей перед ними проблемы в эмоциональное содержание, безценочное принятие и поддержка их эмоциональных проявлений, использование проблемности, диалогичности и индивидуализации применительно к эмоциональным реакциям и состояниям, систематическое осуществление рефлексии по отношению к своим эмоцио-

нальным реакциям и состояниям в ходе специально организованных занятий [9].

Исследованию социальной креативности посвящена работа Е.Ю. Чичук, которая изучала психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки. По мнению автора, развитие социальной креативности в процессе подготовки специалиста обеспечивается системным развитием свойств и способностей, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы его личности. Результаты исследования показали определяющую роль ценностного компонента личностного потенциала и самоактуализации в развитии социальной креативности студентов, доминирующее влияние на её развитие фактора креативности как общей творческой способности личности, ведущее значение свойств коммуникативного потенциала личности (потребности в общении и способы её удовлетворения личностью). Результаты исследования убедительно доказали гипотезу об определяющей роли личностного потенциала во взаимосвязи его творческого и коммуникативного компонентов в формировании социальной креативности студентов [11].

Таким образом, теоретический анализ проблемы показывает, что существуют как мнения психологов о неоднозначных связях между социальной и предметной креативностью, в том числе о том, что креативность свойственна в большей степени социально адаптированным лицам, так и попытки определить сущность социальной креативности через личностно-коммуникативные особенности субъектов.

Целью нашего эмпирического исследования, проведенного совместно с А.А. Пузыней, явилось изучение связи показателей предметной креативности (невербальной и вербальной) с такими характеристиками социальной креативности студентов, как мотивационные установки на общение.

Выборка представлена студентами Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I технического, экономического и психологического направлений подготовки. Общее количество испытуемых 65 чел., из них 30 юношей и 35 девушек, в возрасте от 18 до 24 лет.

Эмпирические методы исследования включали следующие методики:

- *тест* вербальной креативности (RAT) С. Медника (взрослый вариант, адаптация А.Н. Воронина);
- *тест* невербальной креативности Э.П. Торренса «Завершение картинок» (адаптация А.Н. Воронина);
- методика «Тест диагностики межличностных отношений Тимоти Лири» в адаптации Л.Н. Собчик;

- методика «Опросник аффилиации А. Мехрабиана» в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова.

Анализ результатов исследования всей выборки (65 испытуемых) показал следующие общие особенности, типичные для студентов всех направлений подготовки (таблица).

Таблица

Данные по комплексу методик всей выборки

Все показатели методик	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия выборки	Минимум	Максимум
Тест вербальной креативности (RAT) С. Медника (взрослый вариант, адаптация А.Н. Воронина)					
Оригинальность	0,52	0,02	0,03	0,06	0,92
Тест Э.П. Торренса «Завершение картинок» (адаптация А.Н. Воронина)					
Оригинальность	0,71	0,02	0,03	0,08	0,94
Тест диагностики межличностных отношений Тимоти Лири (адаптация Л.Н. Собчик)					
Доминирование	1,55	0,78	39,59	-14	14,60
Дружелюбие	0,18	0,90	52,90	-17,20	22,80
Опросник аффилиации А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова)					
Стремление к людям	113,91	2,14	297,15	81	152
Боязнь отвержения	116,42	2,75	491,06	65	180

Анализ теста вербальной креативности всей выборки студентов выявил средний показатель (0,52). Показатель невербальной креативности у студентов всей выборки выше среднего уровня (0,71). Таким образом, можно полагать, что в большинстве у студентов несколько выше развита невербальная креативность по сравнению с вербальной.

Общие результаты по методикам, позволяющим выявить такие характеристики социальной креативности студентов, как мотивационные установки на общение, позволили судить о том, что студенты более стремятся к лидерству и доминированию в общении, чем к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству, однако агрессивнo-конкурентные тенденции выявлены не были. Анализ типов отношения к окружающим (авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный, подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический) не выявил наиболее распространенные типы, распределение оказалось примерно одинаковым. Для всех трех выборок характерен средний уровень развития мотивов стремления к людям и боязни отвержения, типичные сочетания мотивов, описанные А. Мехрабианом, были выявлены лишь у нескольких испытуемых.

Были обнаружены различия показателей студентов трех исследуемых направлений подготовки. Выявлено, что у студентов – бу-

душих психологов наиболее сильно развит мотив аффилиации – «боязнь быть отвергнутым». Это можно объяснить тем, что специфика профессиональной деятельности психолога требует от него развитых коммуникативных навыков; это знание вызывает у них опасение оказаться профессионально несостоятельными. У студентов технического направления мотив «боязнь быть отвергнутым» развит наиболее слабо, что также может быть связано с профессиональной направленностью: сфера «человек–техника», по представлениям студентов, не требует от специалистов развитых коммуникативных навыков.

Выявленные различия показателей у юношей и девушек говорят о том, что юноши более склонны к доминированию (уровень значимости 0,01). Это может быть связано с усвоением гендерных стереотипов, которые требуют от мужского пола более сильной лидерской позиции. Для девушек более характерен такой мотив аффилиации, как боязнь отвержения. Возможно, такие результаты связаны с гендерными стереотипами, определяющими для женщин более зависимую позицию.

Для выявления связи показателей предметной креативности (невербальной и вербальной) с изучаемыми характеристиками социальной креативности студентов был проведен корреляционный анализ. Были проанализированы как связи, характерные для всей выборки, так и связи, обнаруженные в отдельных выборках по направлению профессиональной подготовки и полу.

Были выявлены следующие корреляционные связи, характерные для всей выборки. Вербальная креативность обратно связана с мотивом аффилиации «стремление к людям», тем самым для студентов с высокой вербальной креативностью нехарактерен такой тип мотивации взаимодействия, который предполагает стремление к принятию. Возможно, это объясняется тем, что таким людям менее важно то, что думают о них другие. Невербальная креативность обратно связана с боязнью отвержения, что может быть связано с тем, что студенты с высокой креативностью обладают более широким спектром возможностей невербальной коммуникации, и поэтому им проще находить различные пути взаимодействия.

В выборке студентов-экономистов невербальная креативность связана с дружелюбием (данная связь проявилась только при анализе результатов студентов-экономистов мужского пола). Это может объясняться тем, что для мужчин большое значение имеет невербальная коммуникация (рукопожатие и другие жесты).

В выборке студентов-психологов невербальная креативность связана с дружелюбием, что, скорее всего, обусловлено представлениями о специфике профессиональной деятельности, где важную роль играет невербальная коммуникация.

В выборке студентов технического направления подготовки вербальная креативность обратно связана с дружелюбием и стремлением к людям, что можно объяснить тем, что студенты с высоко развитой вербальной креативностью оценивают себя выше других и не стремятся к дружескому взаимодействию. Кроме того, обнаружено, что вербальная креативность связана с доминированием, боязнью отвержения: чем выше вербальная креативность, тем больше выражено стремление к лидерству и страх быть отвергнутым. Таким образом, студенты с более высоким уровнем креативности склонны проявлять лидерские качества, что в какой-то мере служит показателем социальной успешности. В то же время такие люди более склонны подавлять других людей, навязывать свою точку зрения, не принимая чужие мнения. Возможно, это связано с чувством превосходства и собственной значимости, возникающим у людей с высокой креативностью. Такие особенности могут служить препятствием в межличностном взаимодействии и оказывать негативное влияние на процесс общения, что в свою очередь может вызывать страх отвержения.

Вероятно, различия результатов по направлениям подготовки можно связать как со спецификой содержания профессионального образования, так и с особенностями мотивирующих установок студентов, имеющих представление о профессионально важных качествах работников и стремящихся соответствовать им.

Таким образом, можно полагать, что предметная креативность связана с такими характеристиками социальной креативности студентов, как мотивационные установки на общение. При этом высокий уровень развития предметной креативности, как вербальной, так и невербальной, может как облегчать, так и затруднять межличностное взаимодействие, причем некоторые особенности связаны как с половыми различиями, так и с профессиональной направленностью личности. Полученные результаты исследования требуют более детального изучения связи креативности с особенностями межличностного взаимодействия личности.

Список литературы

1. Банюхова А. Е. Социальное поведение творческой личности // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 2–1. – С. 271–276.
2. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 257 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
4. Быкова А.В. Особенности креативности личности студентов различных социальных групп // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2008. – № 308. – С. 144–148.

5. Ермакова Е.С. Развитие креативного потенциала личности студента // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Сер. Психология. – 2014. – № 2 (Т. 5). – С. 13–23.
6. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Изв. Саратовск. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. – Вып. 3. – С. 74–77.
7. Писарева В.Ю. Социальная креативность студентов-психологов как условие их инновационной деятельности. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_344.pdf (дата обращения: 06.01.2016).
8. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 25 с.
9. Сорокина О.В. Развитие креативности как профессионально-значимого качества личности у студентов-психологов: автореф. ... дис. канд. психол. наук. – М., 2010. – 20 с.
10. Тюрмина Н.А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 28 с.
11. Чичук Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социномических профессий): дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 220 с.

**Динамика факторов «интро-, экстраверсии» и «нейротизма»
в субъективном оценивании
на различных этапах жизненного пути**

В статье осуществлена попытка отразить динамику влияния различных факторов на структуру характерологических свойств личности – изучение изменчивости таких переменных, как «интро-, экстраверсия» и «нейротизм» в субъективном оценивании взрослыми испытуемыми. 674 человек в возрасте от 45 до 76 лет составили три группы испытуемых, которые консультировались по различным психологическим жизненным проблемам. Во время обследования они заполняли различные формы вопросника Г. Айзенка, субъективно относясь к различным жизненным этапам. Испытуемые обнаруживали изменение факторов «интро-, экстраверсии» и «нейротизма», констатируемых при первичном обследовании и при сравнении этих показателей с более отдаленными в сторону детства пережитыми жизненными ситуациями. Это позволило подтвердить гипотезу о том, что формирующиеся в детском и подростковом возрасте характерологические свойства личности не являются константными, а подвержены постоянным изменениям, вследствие влияния социальных факторов развития, а также корригированием более статичной, являющейся органической основой фактора «нейротизма». Последний, в совокупности с соматическим статусом испытуемого, создает условия для лиц более позднего возраста в плане проблемы с сохранением критичности, что снижает адаптационный потенциал личности.

In article attempt to reflect dynamics of influence of various factors on structure of characterologic properties of the personality – studying of variability of such variables as "intro-ekstraversiya" and "neyrotizm" in subjective estimation by adult examinees is carried out. 674 people aged from 45 till 76 years made three groups of examinees who consulted on various psychological vital problems. During inspection they filled various forms of the questionnaire of G. Ayzenk, subjectively treating various vital stages. Examinees found change of the factors of "intro-ekstraversiya" and "neyrotizm" stated at primary inspection and when comparing these indicators with the endured life situations which were more remote towards the childhood. It allowed to confirm a hypothesis that the characterologic properties of the personality which are formed at children's and teenage age aren't constant, and are subject to continuous changes, owing to influence of social factors of development, and also a korrigirovaniye by more static, being organic basis, a factor of "neyrotizm". The last, in total with the somatic status of the examinee, creates conditions for persons of later age in respect of a problem with criticality preservation that reduces the adaptation potential of the personality.

Ключевые слова: интроверсия, экстраверсия, нейротизм, динамика характерологических свойств личности, субъективное оценивание, критичность.

Key words: introversion, ekstraversiya, neyrotizm, dynamics harakterologicheskikh of properties of the personality, subjective estimation, criticality.

Характерологические свойства личности, которые так интересуют не столько самого субъекта – носителя этих свойств, сколько окружающих его лиц, имеют тенденцию к изменчивости. Причем, начиная с детского возраста, когда речь идет о формировании личности [4], формировании акцентуаций характера [9], формировании акцентуированных свойств личности [8], манифестация характерологических свойств приобретает пограничный, а порой и болезненный вид, когда речь идет о психопатических формах поведения или проявлениях органической психопатии [6]. Во всех этих случаях важным остается вопрос, насколько страдает уровень личностной критичности: является ли это новообразование личности достаточно зрелым, например, уже в подростковом возрасте; или насколько выражены инфантильные тенденции поведения, а стало быть, и критичность в более зрелом возрасте. С какими особенностями оценивания характерологических свойств личности мы подходим к позднему возрасту? И при этом в сочетании с явлениями изменения (нарушения) критичности встречаем «клинику приобретенного слабоумия» [3]. По мнению Э.Я. Штернберга [12], «картина весьма печальная», поскольку затрагивает способность оценивать себя и окружающее. Конечно, это в большей мере относится к клинике пресенильных психозов позднего возраста, атрофическим процессам при болезни Пика или Альцгеймера, другим заболеваниям геронтологического профиля.

При сохранном ядре личности и отсутствии явно выраженных тенденций социопатического влияния окружающей среды наметившиеся и развивающиеся характерологические свойства личности имеют более статичный регистр и сохранность личностной критичности, позволяющей субъекту обеспечивать позитивный уровень адаптации в тех или иных социальных институтах, где разворачивается его система отношений [10] и активное позиционирование личностной деятельности [2]. Учитывая эти обстоятельства, важным является вопрос, насколько конкретной личности – субъекту деятельности, приходится развивать в себе те или иные адаптивные способности, связанные с её «включением» или «отторжением» конкретной социальной группой.

В этой связи мы выделили, согласно Г. Айзенку [1; 13], факторы «интро- и экстраверсии», «нейротизма», позволяющие оценивать личность не только в системе отношений с окружающими явлениями, но и выявлять оценку личности в контексте собственного реагирования на окружающее. Это позволяло косвенно судить и об адаптивных способностях человека, и о тенденциях к изменчивости изучаемых переменных в зависимости от избранной субъективной точки переживаемого отрезка времени – жизненного пути [7], что и послужило целью настоящего исследования.

Обоснование и выбор методов исследования лежал в плоскости понимания интроиндивидуальных характеристик поведения личности с позиций теории К. Юнга [13], когда экстравертированному поведению соответствует тенденция к «социальному превосходству», а интровертированному – более глубокие проявления психики, менее очевидные окружающим. С учетом того, что испытуемым в условиях эксперимента приходилось абстрагироваться от ситуации «здесь и сейчас», т. е. выбирать отрезок жизненного пути, условно обозначенный экспериментатором, то применялось несколько вариантов вопросника Г. Айзенка (детский вариант – форма «А» и «Б»; взрослый вариант – форма «А» и «Б»). Техника и процедура выполнения опытов [5] позволяла получать количественные характеристики изучаемых переменных как применительно к отдельному испытуемому, так и к выделенной группе. В исследовании также применялся адаптированный вариант Г. Шмишека (1970), вопросник К. Леонгарда [5; 11], для уточнения выраженности той или иной акцентуированности личности.

Объект исследования. В качестве испытуемых выступили взрослые люди в возрасте от 45 до 76 лет. Всего в исследовании приняли участие 674 человека, среди них 458 (68 %) женщин и 216 (32 %) мужчин. По возрасту испытуемые распределились следующим образом: 1-я группа – 45–50 лет; 2-я группа – 51–60 лет; 3-я группа – 61–76 лет. Исследование проводилось в период с 1978 г. по 2014 г. В качестве испытуемых выступали лица, обратившиеся в психологическую консультацию по различным вопросам жизненных ситуаций, не являющиеся душевнобольными.

Особенности проведения исследования. Так как в основе проведения психологического консультирования клиента лежала самая различная проблематика, начиная от семейных вопросов воспитания и заканчивая проблемами продвижения по службе, то изучение интро- и экстраиндивидуальных характеристик личности являлось как бы целевым вопросом обследования, т. е. испытуемый выполнял задание с вопросником Г. Айзенка (форма А) без особой осторожности, предполагая, что это нужно для «решения его проблемы». В то же время анализ «его проблемной ситуации» вынуждал эксперта подойти к вопросу о том, а как бы могла разрешиться та или иная ситуация, если бы она возникла, например, в возрасте 20 лет. В этой связи после короткого обсуждения проблемы испытуемому предлагалась другая форма вопросника Г. Айзенка (форма Б). После чего полученные результаты по обеим формам сравнивались и выяснялось то, что могло повлиять на ситуации адаптации в нынешних условиях при анализируемой психологической проблеме. Далее экспериментатор абстрагировался к ситуациям поведения клиента в подростковом или более дальнем – детском возрасте. Причем акту-

ализированные клиентом жизненные ситуации ретроспективно оценивались с позиции свойственных клиенту на тот период времени форм эмоционального, мотивационного, коммуникативного типа реагирования. В это время экспериментатор предлагал еще раз ответить на вопросы вопросника Г. Айзенка, рекомендуя одну из форм детского варианта вопросника. И после этой процедуры продолжалось обсуждение полученных данных. Результаты по нескольким измерениям не только сравнивались, но и уточнялись на уровне субъективного осмысления клиентом выявленных изменений в сфере интро- и экстраиндивидуальных характеристик, эмоциональной стабильности – нестабильности. В случаях необходимости испытуемому предлагалось заполнить еще один вопросник (адаптированный вариант Г. Шмишека). Данные этого вопросника рассматривались в аспекте выявления статичных образований, касающихся акцентуированности проявления той или иной черты в системе характерологических свойств личности по Г. Айзенку. В общей сложности консультация с клиентом длилась от 1,5 ч до 3 ч, а иногда встреча с клиентом продолжалась в иное установленное время.

Таким образом, целью психологического консультирования являлось изучение конкретной психологической проблемы клиента, а опосредованное выявление изменчивости интро-, экстраиндивидуальных характеристик личности, а также уровня эмоциональной стабильности могло являться вскрытием истинности конкретной проблемы, разрешение которой лежало в плоскости понимания – рефлексивной оценки клиентом роли собственных индивидуально-личностных характеристик в этиологии проблемной ситуации и поиска путей её разрешения через механизмы развития адаптивных способностей с учетом возраста и пережитого жизненного опыта.

Обсуждение результатов исследования. Динамика фактора «интро- и экстраверсии» в исследуемых группах, т. е. при исследовании испытуемых, относящихся к определенной возрастной группе, свидетельствует о разнонаправленности тенденции проявления выраженности «интро- или экстраиндивидуальных» характеристик поведения. Нельзя сказать, что 1-я группа испытуемых (45–50 лет) отличается выраженностью интровертированности или экстравертированности поведения. Примерно половина лиц данной группы являются как интро-, так и экстравертированно направленными в своем поведении, тогда как фактор эмоциональной стабильности в этой возрастной группе имеет тенденцию к увеличению количества баллов ($N \geq 12$). Данные 2-й группы испытуемых (51–60 лет) отражают тенденцию к изменению фактора «интро-экстраверсии» в сторону равно или меньше 12 баллов, что отмечено у 66 % обследованных. Интровертированность поведения испытуемые связывают с утратой работы и прежних связей, а также проблемами в

кругу родных и близких. Этой группе также свойственно повышение по шкале «нейротизма» ($N > 14$), с которой испытуемые связывают плохое самочувствие, бессонницу, необходимость часто посещать врача. Результаты исследований по 3-й группе (61–76 лет) указывают на значительное повышение по шкале «нейротизма» ($N > 17$) и выраженную тенденцию к интровертированному поведению. Испытуемые отмечают сужение социальных связей и контактов, отсутствие востребованности в труде и профессиональной деятельности, а ухудшение соматического состояния связывают с эмоциональной нестабильностью и переживаниями.

Применение вопросника Г. Шмишека выявило характерное для всех трёх возрастных групп формирование акцентуаций характера по «застревающему» типу, где ригидность мышления и склонность к конкретизации, детализации являются свойственными характеристиками лиц 3-й возрастной группы. Испытуемым 2-й возрастной группы свойственны черты педантичности, неуравновешенности и возбудимости, что достаточно коррелирует со шкалой «нейротизма» вопросника Г. Айзенка. Также испытуемым исследуемых групп свойственны черты эмоциональной лабильности, тревожности, боязливости. Признаки астеноипохондрического синдрома больше отмечены у испытуемых 3-й возрастной группы, что в целом не может не оказывать свое влияние на этиологию интровертированного стиля поведения с возрастом и нарастание фактора эмоциональной нестабильности.

В то же время полученные статичные данные по той или иной возрастной группе испытуемых качественно разнятся при изучении этих же переменных в ретроспективной оценке испытуемыми пережитых в прошлом отдельно взятых событий или жизненных коллизий, по отношению к которым они заполняли другие формы вопросника Г. Айзенка. В частности, испытуемые 1-й возрастной группы больше характеризовали себя как общительные, открытые, активные, деятельные в субъективной оценке себя применительно к возрасту 20 лет; такая же тенденция отмечена и во 2-й и в 3-й возрастных группах. То есть выраженность экстравертированного поведения субъективно оценивается испытуемыми как признак социального благополучия, востребованности и пр., когда собственные характеристики фактора «интроверсии» блекнут на фоне ретроспективных воспоминаний о более активной жизненной позиции в прошлом.

Следует отметить, что сравнение себя в «настоящем» и в «прошлом» рассматривалось испытуемыми не столько с позиции ответа на тот или иной вопрос в вопроснике Г. Айзенка, сколько с позиции субъективного оценивания своей реальной активности в «прошлом» и «настоящем», поэтому очевидной могла быть иска-

женность оценки применительно к изучаемым факторам «интро-, экстраверсии» и «нейротизма». Однако когда испытуемым предлагалось оценить себя в детском возрасте и при этом предлагался детский вариант вопросника Г. Айзенка, то оценочная позиция их значительно менялась. Испытуемые абстрагировались от проблем взрослой жизни, пытались сконцентрироваться на событиях детства и вспомнить, какими они были тогда.

Приводим следующее наблюдение.

Испытуемая Л., 64 года. Обратилась в психологическую консультацию в связи с проблемами в семье, «трудностями ее понимания близкими». Является пенсионером, не работает.

В беседе контакту доступна, охотно сообщает о себе различные сведения – где и кем работала. Отмечает, что имела карьерный рост, пользовалась авторитетом в коллективе. Работала до 62 лет, после чего была сокращена и больше работу не искала. Проблемы в семье связывает с проживанием на общей площади семьи сына, где у нее не всегда есть «взаимопонимание с невесткой». В последнее время стала менее общительной в кругу семьи, замкнутой, старается больше времени находиться у себя в комнате. Общается с двумя «подругами» примерно своего возраста.

В условиях эксперимента охотно выполняла порученные задания, старалась быть искренней в ответах на вопросы при заполнении вопросников. Результаты ответов по вопроснику Г. Айзенка (форма А, взрослый вариант) свидетельствуют о незначительном повышении среднего показателя экстраверсии (13 баллов), тогда как по шкале «нейротизма» данный показатель равен 15 баллам, что говорит о «высоком уровне нейротизма». Применение вопросника Г. Шмишека выявило наличие акцентуации, связанной с тревожностью и эмоциональной лабильностью. Возможно, что эти показатели ситуативные, поскольку обсуждаются в контексте консультируемой проблемы клиента. Сама же испытуемая отмечает, что в последнее время чаще стала посещать поликлинику в связи с обследованиями и лечением («увеличился сахар», «беспокоят головные боли»), консультировалась у терапевта и невропатолога.

При психологическом анализе проблемной ситуации испытуемой было предложено абстрагироваться от сегодняшнего времени и попытаться ответить на вопросы, связанные с прошлым; отметить успехи и неудачи в производственной деятельности, обсудить конфликты и их разрешения в тот период времени. Наряду с этим испытуемая заполнила вопросник Г. Айзенка (форма Б), что относилось к возрасту 39 лет, когда она была руководителем одного из подразделений предприятия. Результаты вопросника выявили значительное повышение по шкале «экстраверсии» (18 баллов) и нейтральный показатель по шкале «нейротизма» (12 баллов). Сама испытуемая, комментируя свои ответы при заполнении вопросника, указывала на то, что «сама должность обязывала» ее быть другой – активной, общительной, деятельной. И тут же отметила, что и «здоровье тогда было покрепче», «была выносливой», «терпимой», а сейчас «чуть что, то кричу, то плачу...».

Далее испытуемой было предложено оценить себя по детскому варианту вопросника Г. Айзенка (форма А), отнеся себя к периоду 12–14 лет, т. е. при ответах на вопросы, попытаться максимально вспомнить, какими могли быть ее реакции на поставленные вопросы. Испытуемая сразу же вспомнила себя в период, когда «была пионеркой», заметив, что «это было хорошее время», но тут же отметила, что в то время «я была стеснительной, малозаметной и не

общительной, во всем пыталась быть покорной и исполнительской, как того требовали мать и отец». При этом, отвечая на вопросы, она также пыталась их комментировать. Результаты вопросника показали склонность к интровертированному поведению (9 баллов) и относительную эмоциональную стабильность (10 баллов).

Динамика показателей «интро-, экстраверсии» и «нейротизма» (см. рис.) в субъективной оценке испытуемой изучаемых переменных свидетельствует об изменчивости данных показателей в зависимости от избираемого (мотивированного) отрезка жизненного пути и его эмоционального пережитого опыта.

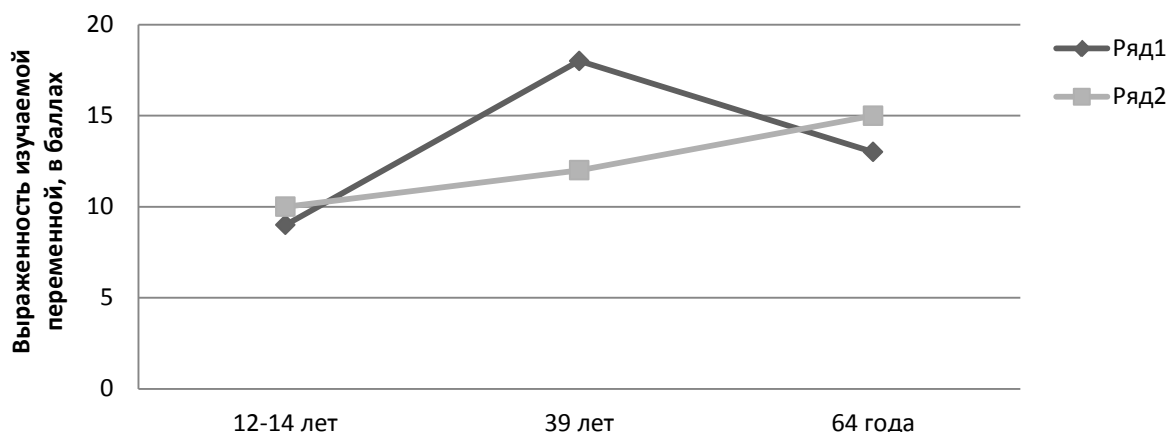


Рис. Динамика субъективного оценивания изучаемых переменных испытуемой Л., 64 года; ряд 1 - "интро-, экстраверсия"; ряд 2 - "нейротизм"

В целях психологического консультирования полученные данные были использованы для проектирования программы социализации личности испытуемой с учетом новых условий, поиска решения проблемы, включая проектирование психологического портрета личности как самой испытуемой, так и остальных членов семьи с точки зрения возможных путей коррекции системы межличностных отношений.

Выводы. Результаты исследований по трём возрастным группам выявили характерную тенденцию изменчивости показателей «интро-, экстраверсии» и «нейротизма» в субъективном оценивании испытуемыми различных периодов прошлого, что свидетельствует в пользу влияния социальных факторов развития, когда те или иные личностные новообразования выступают не застывшими психологическими качествами, которыми мы привыкли наделять личность начиная с детского возраста, а вполне изменяющимися («дрейфующими») в психологическом пространстве шкалируемых методик, вопросников и других измеряющих методов. Следовательно, в самом явлении «динамика» мы заранее предполагаем изменение. Однако специалистов-экспертов – психологов, дефектологов, педа-

гогов, психиатров – интересуется то, насколько эти изменения окажутся в условных границах нормы, пограничного состояния или патологии, равно и то, насколько уравновешенными в этой связи выступают влияния биологического и социального факторов развития.

Список литературы

1. Айзенк Г. <http://psycabi.net/testy/369-lichnostnyj-oprosnik-g-ajzenka-test-na-temperament-epi-diagnostika-samootsenki-po-ajzenku-metodika-opredeleniya-temperamenta> (дата обращения: 24.12.2015).
2. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1990. – 367 с.
3. Блейхер В. М. Клиника приобретенного слабоумия. – Киев: Здоровье, 1976. – 152 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психолог. исслед. // Акад. пед. наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 1999. – 519 с.
6. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий: Их статика, динамика, систематика. – М.: Север, 1933. – 141 с.
7. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. – Киев: Наук. думка, 1984. – 207 с.
8. Леонгард К. Акцентуированные личности / пер. с нем. В. М. Лещинской; под ред. В. М. Блейхера. – 2-е изд., стер. – Киев: Выща школа, 1989. – 374 с.
9. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М.: Медицина. (Ленинград. отд.), 1977. – 208 с.
10. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 426 с.
11. Шмишек Г. <http://psycabi.net/testy/395-test-oprosnik-g-shmisheka-k-leongarda-metodika-aktsentuatsii-kharaktera-i-temperamenta> (дата обращения: 24.12.2015).
12. Штернберг Э.Я. Клиника деменций пресенильного возраста (Болезнь Альцгеймера, болезнь Пика, хорея Гентингтона). – Л.: Медицина (Ленинград. отд.), 1967. – 247 с.
13. Юнг К. Психологические типы; Psychologische Typen [пер. с нем.] / Карл Густав Юнг. – СПб.: Азбука, 2001. – 732 с.

Возрастно-половые аспекты индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития

В статье представлены результаты эмпирического исследования возрастно-половых аспектов взаимосвязи стратегий профессионального развития и индивидуально-психологических особенностей личности: мотивационной сферы личности, ценностных ориентаций, уровня субъективного контроля. Показано, что возрастно-половые характеристики оказывают существенное влияние на состав и структуру индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития.

Results are presented of empirical investigation of age and gender impact on the structure of individual psychological prerequisites of development strategies (characteristics of the motivational sphere of personality, values, the level of subjective control).

Ключевые слова: стратегии профессионального развития, мотивационная сфера, смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, отношение к работе, возрастно-половые особенности.

Key words: strategies for professional development, motivational sphere, values, the level of subjective control, age and gender characteristics.

Профессиональная деятельность – важнейшая часть жизни взрослого человека, именно здесь закладываются основы большинства новообразований периода взрослости, в этом контексте происходят события, определяющие ход жизненного пути человека. Взрослый человек в качестве субъекта профессиональной деятельности организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление. Под стратегией профессионального развития принято понимать способность субъекта к самостоятельному планированию и построению своей профессиональной карьеры, к принципиальному, осмысленному и ответственному ее регулированию в соответствии с поставленной целью достижения профессионального успеха и профессиональной самореализации с учетом существующей социально-экономической ситуации на рынке труда. С понятием «стратегия» в сложившейся в психологической науке традиции неразрывно связываются признаки, характеризующие субъекта с точки зрения активности и пассивности. При этом активность субъекта и эффективность (успешность) его деятельности рассматриваются как единая комплексная харак-

теристика [1; 2; 6; 10; 12; 13]. На таком представлении основывается большинство современных исследователей стратегий профессионального развития, выделяющих активную (эффективную, успешную, продуктивную) и пассивную (неэффективную, неуспешную, непродуктивную) стратегии профессионального развития субъекта [5; 9; 11].

Представляемое исследование основывается на наиболее распространенной в литературе и теоретически обоснованной дихотомической классификации стратегий профессионального развития. Выделяются два типа стратегий: активная (продуктивная) и пассивная (непродуктивная).

В литературе доминирует мнение, что с выбором той или иной стратегии профессионального развития связаны определенные индивидуально-психологические особенности личности, лежащие в сфере ценностных ориентаций, в мотивационной сфере личности, а также особенности локуса контроля, которые можно рассматривать как предпосылки избираемой стратегии профессионального развития [1; 2; 5; 6; 9–13]. Однако вопрос о том, в какой мере эти индивидуально-психологические предпосылки стратегий профессионального развития зависят от возрастно-половых характеристик, остается недостаточно исследованным. В то же время есть основания полагать, что влияние возрастно-половых характеристик человека на процесс профессионального развития и, в частности, на избираемые стратегии этого развития является существенным.

В настоящей работе поставлена задача уточнить и расширить существующие представления о возрастно-половых особенностях проявления индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития, выявить взаимосвязь отдельных индивидуально-психологических особенностей личности с активной – пассивной стратегией профессионального развития и определить возрастные и гендерные¹ особенности такой взаимосвязи.

Мы исследуем взрослых работающих людей, по отношению к которым можно говорить о сложившихся в целом и актуальных стратегиях профессионального развития. Ни юность, ни пожилой возраст не входят в сферу нашего исследования. Однако наличие возрастных особенностей представляется весьма вероятным в силу принятого акмеологией представления о взрослости как о периоде динамических изменений в контексте смены основных тенденций развития и дифференцированного развития личности. Основы тако-

¹ В нашем исследовании мы используем термин «гендерные» как синоним термина «половые». Наши испытуемые разделялись на мужчин и женщин без использования каких-либо специальных методов психологической или медицинской диагностики, по самоопределению.

го представления о взрослости были заложены и обоснованы в работах Б.Г. Ананьева. Разделение на возрастные группы, а) 35 лет и моложе и б) 36 лет и старше было выбрано в силу следующих соображений. Во-первых, данная граница близка к среднему по нашей группе, что позволяет разделить испытуемых на сопоставимые по объему возрастные подгруппы. Во-вторых, в различных возрастных периодизациях, имеющих в литературе, такое разделение и близкое к нему не редко. Так, по Э. Эриксону именно 35 лет являются границей между стадиями молодости и зрелости; возрастная периодизация, принятая в 1965 г. на симпозиуме Академией педагогических наук СССР, разделяет средний возраст на два периода – первый включая 35 лет и моложе, второй – с 36 лет; возрастная периодизация в медицине также разделяет зрелый возраст на два периода, граница между которыми проходит в 35 лет.

Наличие гендерных особенностей можно также считать весьма вероятным в силу устойчивости гендерных стереотипов, предписывающих самореализацию в профессиональной сфере в первую очередь мужчинам, в то время как женщина остается в общественном сознании прежде всего хранительницей очага.

Для осуществления эмпирического исследования была сформирована выборка, включающую в себя две группы взрослых: с пассивной стратегией и с активной стратегией профессионального развития. Мы использовали для формирования выборки объективные показатели: для пассивной стратегии профессионального развития состояние «хронической безработицы», понимаемое как отсутствие работы в течение длительного периода времени. В литературе неоднократно указывалось на то, что хронически безработные отличаются использованием пассивных стратегий профессионального развития [4; 6]. Нами была сформирована выборка, включающая в себя 94 женщины и 87 мужчин (средний возраст 36 лет), на протяжении последних 1,5 лет постоянно или с редкими перерывами числившиеся как нуждающиеся в трудоустройстве, при этом последние 4–6 месяцев они состояли на учете в Центре занятости и нигде не работали. Эти мужчины и женщины имели среднее или среднее специальное образование и не посещали дополнительные курсы, в том числе по повышению квалификации или переквалификации.

В качестве группы людей с активными стратегиями профессионального развития мы избрали группу работающих жителей того же региона, совмещающих свою профессиональную деятельность с получением высшего образования на базе имеющего среднеспециального (студенты заочного обучения), – 109 женщин и 86 мужчин (средний возраст 32 года).

Методами сбора эмпирического материала были выбраны тестовые методы: самоактуализационный тест (САТ), тест уровня субъективного контроля (УСК), тест смысловых ориентаций (СЖО). Использовался также метод анкетирования – разработанная нами анкета для исследования отношения к работе.

Наши результаты, уже опубликованные ранее [7; 8], свидетельствуют о том, что показатели людей с активными стратегиями по всем шкалам опросников САТ, УСК и СЖО статистически значимо выше, чем у людей, имеющих пассивные стратегии, что соответствует литературным данным и нашим ожиданиям. Результаты опроса по анкете для исследования отношения к профессии также показали существенные различия между группами с активными и пассивными стратегиями [8].

Испытуемым предлагалось написать несколько вариантов (не менее шести) окончания предложения: «Моя работа – это для меня...». Полученные ответы были подвергнуты контент-анализу и классифицированы. В основу классификации положена теоретическая модель человека, предложенная Б.Г. Ананьевым [3]. В табл. 1 представлены результаты опроса.

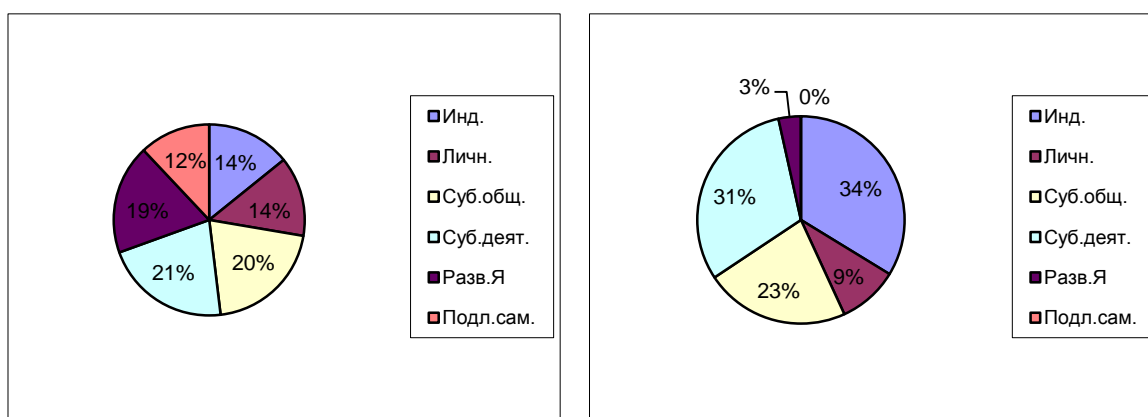
Таблица 1

Отношение к работе людей с активными и с пассивными стратегиями профессионального развития

Категории	Варианты ответов	Группа с активными стратегиями (кол-во ответов)	Группа с пассивными стратегиями (кол-во ответов)
Индивид (человек как природное явление)	Заработок, материальные средства, средства существования, деньги	156	223*
Личность (в системе связей с обществом)	Карьера, статус, престиж	148	62*
Субъект общения	Общение с людьми, приятели и друзья	224	149*
Субъект деятельности	Профессия, труд, то, что я умею делать	235	204*
Индивидуальность: развитие Я в профессии	Самореализация, рост, стимул к самосовершенствованию, самовыражение	203	23*
Индивидуальность: самореализация в творчестве	Важная часть жизни, призвание, смысл жизни, смысл существования, сама жизнь, стиль жизни, жизненная необходимость, творчество	132	0*

* – различия значимы по *t*-критерию Стьюдента на уровне 0,01.

На рис. 1 представлено распределение ответов по категориям в процентах.



1а. Распределение ответов в группе с активными стратегиями

1б. Распределение ответов в группе пассивными стратегиями

Рис. 1. Результаты опроса по анкете для исследования отношения к профессии

По данным, представленным на рис. 1, мы видим существенные различия между группами активных и пассивных в их отношении к профессиональной деятельности и в том, какое место занимает работа в их жизни. По категории «подлинная самореализация» от группы пассивных не поступило ни одного ответа. Ни один человек из группы не указал, что профессия для него является чем-то большим, чем просто деньги, общение с людьми, выполнение профессиональных функций. Небольшое количество опрошенных указали в анкете на свое желание роста и развития в профессии (категория 5). Значимо ниже и количество ответов, классифицируемых по категории «личность» (статус, престиж), что ожидаемо в ситуации безработицы.

Если в группе активных распределение ответов по выделяемым нами шести категориям является относительно равномерным (рис. 1а), то в группе пассивных (рис. 1б) доминируют три категории: индивид (средство жизнеобеспечения), субъект общения (общение на работе) и субъект деятельности (выполнение профессиональных функций).

Гендерные особенности индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития

Наши результаты показали существенные гендерные особенности. В табл. 2 представлены результаты выполнения теста САТ в группах с активными и пассивными стратегиями для мужчин и для женщин.

Таблица 2

Показатели самореализации мужчин и женщин с активными и пассивными стратегиями профессионального развития

Шкалы САТ	Активные стратегии		Пассивные стратегии	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Ориентации во времени (Tc)	11,84	9,03	5,95	6,55
Поддержки (I)	60,51	52,10	41,34	40,15
Ценностной ориентации (Sav)	13,60	14,78	7,09	6,67
Гибкости поведения (Ex)	12,99	13,11	8,32	8,46
Сенситивности (Fr)	8,83	6,62	5,71	6,42
Спонтанности (S)	8,92	8,03	5,79	5,74
Самоуважения (Sr)	11,93	9,90	5,38	5,19
Самопринятия (Sa)	13,34	11,10	6,69	7,16
Представлений о природе человека (Nc)	8,22	6,75	4,57	4,20
Синергии (Sy)	5,65	4,55	2,94	3,52
Принятия агрессии (A)	10,69	7,56	4,81	5,00
Контактности (C)	12,37	9,76	5,95	6,49
Познавательных потребностей (Cog)	9,10	5,95	4,81	5,25
Креативности (Cr)	10,25	8,03	5,87	5,93

Можно видеть, что показатели по тесту САТ для мужчин с активными стратегиями значительно выше, чем для мужчин с пассивными стратегиями, различия по всем шкалам статистически значимы.

Результаты женщин с активными и пассивными стратегиями показывают значимые различия по всем шкалам опросника, кроме шкал Fr и Cog. Шкала сенситивности к себе Fr, как известно, определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает их. Шкала познавательных потребностей Cog определяет степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знания об окружающем мире.

По результатам, представленным в табл. 2, видно, что показатели самореализации мужчин и женщин в группе активных достаточно близки, хотя имеются и статистически значимые различия по ряду характеристик. Обращает на себя внимание то, что все различия в показателях САТ, как значимые, так и статистически незначимые, в группе активных оказались исключительно в пользу мужчин. Особенно выраженные различия имеют место по шкале синергии (Sy), которая определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное, а также по шкале познавательных потребностей (Cog), которая определяет

степень выраженности у субъекта стремления к приобретению знаний об окружающем мире. Статистически значимые различия имеют место по базовым шкалам опросника Тс (шкала компетентности во времени) и I (шкала поддержки). Женщины также имеют показатели, статистически значимо ниже мужчин по шкалам Fg (шкала сенситивности к себе), которая определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексивирует их; С (шкала контактности); Сг (шкала креативности).

Интересно, что результаты мужчин и женщин в группе с пассивными стратегиями не отличаются друг от друга статистически значимо. Критерий Стьюдента не показал значимости различий ни по одной шкале.

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи уровня субъективного контроля личности и стратегий профессионального развития мы рассмотрели показатели теста УСК, разделив испытуемых по группам мужчин и женщин. В табл. 3 представлены результаты выполнения теста УСК мужчинами и женщинами в группах активных и пассивных.

Таблица 3

Уровень субъективного контроля мужчин и женщин с активными и пассивными стратегиями (средние показатели)

Шкалы УСК	Группа с активными стратегиями		Группа с пассивными стратегиями	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Общая интернальность (Ио)	8,39	6,55*	3,65	3,90
Интернальность достижений (Ид)	8,30	6,96*	4,38	3,84
Интернальность неудач (Ин)	8,83	6,22*	3,95	4,18
Интернальность в семейных отношениях (Ис)	7,33	7,62	3,58	3,61
Интернальность в сфере производственных отношений (Ип)	7,42	5,08*	3,95	4,18
Интернальность в межличностных отношениях (Им)	7,42	7,16	4,31	3,39**
Интернальность в сфере здоровья (Из)	6,98	6,96	3,58	3,56

* – статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между активными мужчинами и женщинами;

** – статистически значимые различия (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05) между пассивными мужчинами и женщинами;

Различия между всеми показателями активных и пассивных мужчин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01);

Различия между всеми показателями активных и пассивных женщин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Наши результаты показывают, что по уровню субъективного контроля в группе с активными стратегиями имеются статистически значимые различия между мужчинами и женщинами.

Показатели по тесту УСК мужчин и женщин группы с пассивными стратегиями очень близки. Значимые различия выявлены только по шкале Им – интернальность в межличностных отношениях. У мужчин показатели по этой шкале выше.

По всем шкалам опросника показатели мужчин группы с пассивными стратегиями статистически значимо ниже, чем в группе активных, а показатели по тесту у активных женщин выше, чем у пассивных.

С целью определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи смысложизненных ориентаций и стратегий профессионального развития мы рассмотрели показатели теста СЖО, разделив результаты испытуемых по группам мужчин и женщин. В табл. 4 представлены результаты выполнения теста СЖО в группах с активными и с пассивными стратегиями для мужчин и женщин.

Таблица 4

Смысложизненные ориентации мужчин и женщин с активными и пассивными стратегиями (средние значения)

Шкалы СЖО	Группа с активными стратегиями		Группа с пассивными стратегиями	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Общий ОЖ	122,72	122,65	87,49	85,10
Цели	37,12	41,24	28,56	27,22
Процесс	36,24	35,91	26,83	26,82
Результат	30,72	31,05	23,86	23,38
Локус контроля – Я	30,88	31,12	21,91	22,59
Локус контроля – жизнь	37,68	35,24	26,61	25,69

Статистически значимые различия между активными мужчинами и женщинами отсутствуют.

Статистически значимые различия между пассивными мужчинами и женщинами отсутствуют.

Различия между всеми показателями активных и пассивных мужчин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Различия между всеми показателями активных и пассивных женщин статистически значимы (по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01).

Можно видеть, что по результатам СЖО у наших респондентов гендерные различия не проявились. Статистически значимых различий между мужчинами и женщинами не выявлено. Можно предположить в качестве объяснения этого интересного факта гипотезу, что мужчины и женщины различаются не по целям, к которым они стремятся, и не по уровню достижений, а по используемым для достижения целей средствам и способам действия.

Чтобы определить наличие гендерных особенностей взаимосвязи отношения к профессии и стратегий профессионального развития мы рассмотрели результаты анкетирования, разделив испытуемых по группам мужчин и женщин. На рис. 2 представлены результаты анкетирования в группах активных и пассивных для мужчин и женщин.

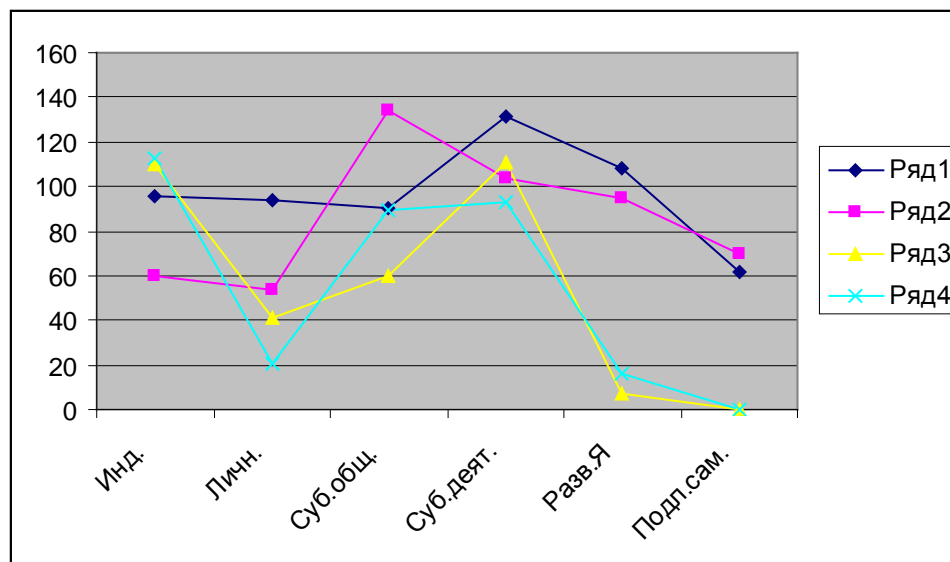


Рис. 2. Отношение к работе мужчин и женщин с активными и пассивными стратегиями (количество ответов):

- Ряд 1 – активные мужчины
- Ряд 2 – активные женщины
- Ряд 3 – пассивные мужчины
- Ряд 4 – пассивные женщины

Анализ позволил выявить наличие существенных различий между активными мужчинами и женщинами. Количество ответов по всем категориям, кроме категорий, отнесенных к понятию «индивидуальность», статистически значимо различается.

Мужчины существенно чаще женщин видят в работе средство обеспечения жизни и статуса в обществе, что ожидаемо в контексте современного состояния общественного сознания.

Если женщины значимо чаще указывают на общение как важную составляющую профессиональной деятельности, проявляют себя в профессиональной среде как субъекты общения, то мужчины в большей степени уделяют внимание собственно производственному процессу, реализуют себя как субъекты деятельности.

В группах пассивных показатели по категориям «субъект деятельности», и «личность» у мужчин значимо выше, чем у женщин. А показатели по категориям «субъект общения» и «развитие Я в профессии» выше у женщин, чем у мужчин.

Показатели активных и пассивных мужчин значительно различаются по всем категориям анкеты. Наиболее существенные различия имеют место по категориям «развитие Я в профессии» и «подлинная самореализация». У активных мужчин показатели значительно выше. По категории «индивид» пассивные превосходят активных, различия небольшие, но статистически значимы.

По всем категориям, кроме категории «субъект деятельности», имеют место статистически значимые существенные различия между женщинами с различными стратегиями профессионального развития. У женщин с пассивными стратегиями существенно больше, чем у активных, представлена категория «индивид». Активные опережают по всем остальным категориям.

На рис. 2 можно видеть, что наибольшее сходство имеет место между результатами мужчин и женщин в группе с пассивными стратегиями. Различия здесь заключаются лишь в том, что социальная сторона профессиональной деятельности для женщин в большей степени выражается в общении на работе (категория «субъект общения»), а для мужчин – в приобретении определенного социального статуса (категория «личность»). При сравнении результатов активных мужчин и женщин прослеживается та же тенденция. По категории «личность» активные мужчины существенно отрываются от прочих групп, а активные женщины, хотя и опережают группу пассивных, близки к ней. Между активными мужчинами и женщинами имеют место и другие различия. У мужчин существенно больше ответов по категории «индивид». Предположительно, объясняется это тем, что в общественном сознании россиян необходимость «обеспечить» семью в первую очередь относится к мужчинам. По данному параметру результаты активных мужчин близки к результатам группы пассивных (и мужчин, и женщин), а вот активные женщины отличаются от всех прочих групп, для них необходимость заработка оказывается наименее выраженной.

Наиболее сближены результаты всех четырех групп по категории «субъект деятельности», хотя можно отметить определенный отрыв активных мужчин по значимости этой категории от остальных.

По категориям «развитие Я в профессии» и «подлинная самореализация» гендерные различия минимальны, а группа активных разительно отличается от группы пассивных.

*Возрастные особенности проявления
индивидуально-психологических предпосылок стратегий
профессионального развития*

В табл. 5 представлены результаты выполнения теста САТ людьми различного возраста с активными стратегиями профессионального развития.

Таблица 5

Результаты выполнения теста САТ людьми различного возраста с активными стратегиями профессионального развития

Шкалы САТ	«Младшие», средние значения	«Старшие», средние значения
Ориентации во времени (Тс)	9,11	13,04*
Поддержки (I)	53,55	59,52 *
Ценностной ориентации (Sav)	14,02	13,58
Гибкости поведения (Ех)	11,89	14,12*
Сенситивности (Fr)	7,04	8,72*
Спонтанности (S)	8,05	7,26
Самоуважения (Sr)	10,86	10,42
Самопринятия (Sa)	14,14	12,03
Представлений о природе человека (Nc)	6,14	8,45*
Синергии (Sy)	4,65	5,55*
Принятия агрессии (A)	9,63	8,59
Контактности (C)	11,26	10,65
Познавательных потребностей (Cog)	8,11	7,05
Креативности (Cr)	9,25	9,03

* – различия значимы по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05.

По результатам, представленным в табл. 5, видно, что показатели самореализации испытуемых «старшего» и «младшего» возраста с активными стратегиями достаточно близки, хотя имеются и статистически значимые различия по ряду характеристик: по базовым шкалам опросника Тс (шкала компетентности во времени) и I (шкала поддержки). Обе шкалы показывают, что с возрастом у людей с активными стратегиями профессионального развития самореализация в целом возрастает. Статистически значимые различия имеют место по шкале гибкости поведения (Ех), которая диагностирует степень гибкости субъекта в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми; по шкале Fr (шкала сенситивности к себе), которая определяет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, насколько хорошо ощущает и рефлексировывает их; по шкале Nc (шкала представлений о природе человека), которая свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную; по шкале синергии (Sy), которая определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное. Обращает на себя внимание то, что все различия в показателях САТ, как значимые, так и статистически незначимые, в нашей выборке оказались исключительно в пользу людей старшего возраста.

Результаты людей различного возраста с пассивными стратегиями не отличаются друг от друга статистически значимо. Критерий Стьюдента не показал значимости различий ни по одной шкале.

Показатели по тесту САТ «младших» с активными стратегиями значительно выше, чем у группы «младших» с пассивными стратегиями, по всем шкалам различия статистически значимы на высоком уровне. Такие же результаты дает и сравнение активных с пассивными в группе «старших». Таким образом, результаты сравнения в группах по возрасту еще раз подтвердили предположение о том, что людям с активными стратегиями профессионального развития свойственны более высокие уровни самореализации, чем тем, кто не стремится к профессиональной карьере.

Данные, позволяющие оценить различия по тестовым показателям между людьми различного возраста с активными и пассивными стратегиями представлены в табл. 6.

Таблица 6

Показатели уровня субъективного контроля у людей различного возраста с пассивными стратегиями профессионального развития

Шкалы УСК	«Младшие»	«Старшие»
Общая интернальность (Ио)	3,42	4,02
Интернальность достижений (Ид)	4,16	4,11
Интернальность неудач (Ин)	3,55	4,18*
Интернальность в семейных отношениях (Ис)	3,72	3,33
Интернальность в сфере производственных отношений (Ип)	4,08	3,86
Интернальность в межличностных отношениях (Им)	4,47	3,87
Интернальность в сфере здоровья (Из)	3,32	3,76

* – различия значимы по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05.

Показатели по тесту УСК людей различного возраста в данной группе очень близки. Значимые различия выявлены только по шкале Ин – интернальность неудач. У «старших» показатели по этой шкале выше.

Наши результаты показывают, что по уровню субъективного контроля отсутствуют значимые различия между людьми различного возраста с активной стратегией.

Сравнение активных с пассивными по группам «младших» и «старших» показало, что в обеих группах по всем шкалам опросника показатели группы с пассивными стратегиями статистически значимо ниже, чем у людей с активными стратегиями.

В табл. 7 представлены результаты теста СЖО у людей различного возраста с активными стратегиями.

Таблица 7

Смыслоразножизненные ориентации людей различного возраста с активными стратегиями профессионального развития

Шкалы СЖО	«Младшие»	«Старшие»
Общий ОЖ	123,14	122,35
Цели	38,22	40,21
Процесс	36,44	36,02
Результат	33,72	29,05*
Локус контроля – Я	32,88	30,11*
Локус контроля – жизнь	36,06	36,74

* – различия значимы по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05.

Можно видеть, что по результатам СЖО у наших респондентов возрастные различия проявились лишь по шкалам результат и локус контроля Я, в обоих случаях эти различия в группе активных и в пользу группы более молодых.

Статистически значимых различий по показателям теста СЖО между людьми разного возраста в группе пассивных стратегий выявить не удалось.

Сравнение показателей людей с активными и с пассивными стратегиями внутри возрастных групп «младших» и «старших» показало, что в обоих случаях у группы с активными стратегиями показатели по всем шкалам существенно выше, чем у второй группы. По результатам статистической обработки статистически значимыми получились отличия по всем шкалам теста.

Результаты анкетирования в разных по возрасту группах с активными и пассивными стратегиями профессиональной деятельности представлены в табл. 8.

Таблица 8

Отношение к работе людей различного возраста с активными и пассивными стратегиями (количество ответов)

Категории	Группа с активными стратегиями		Группа с пассивными стратегиями	
	«младшие»	«старшие»	«младшие»	«старшие»
Индивид	66	90*	104	119
Личность	66	82*	32	30
Субъект общения	114	110	79	70**
Субъект деятельности	116	119	104	100
Индивидуальность: развитие Я в профессии	106	97	10	13
Индивидуальность: подлинная самореализация	68	64	0	0

* – различия значимы по t-критерию Стьюдента на уровне 0,01;

** – различия значимы по t-критерию Стьюдента на уровне 0,05.

Анализ позволил выявить наличие ряда статистически значимых различий между разными возрастными группами. В группе с активными стратегиями количество ответов по категориям индивид и личность значительно различается. Можно предположить, что люди более старшего возраста существенно чаще видят в работе средство обеспечения жизни и статуса в обществе. Результаты опроса людей с пассивными стратегиями разного возраста показывают, что показатели у людей различного возраста значительно отличаются лишь по одной категории – субъект общения. Для группы «младших» общение на работе оказывается более значимым.

Результаты по анкете в группах «старших» и «младших» с различными стратегиями профессионального развития показали, что по всем категориям имеют место статистически значимые существенные различия между группами с различными стратегиями профессионального развития. У людей с пассивными стратегиями существенно больше, чем у «активных», представлена категория «индивид». «Активные» опережают по всем остальным категориям. Эта закономерность носит общий характер и уже была отмечена и описана выше.

Таким образом, результаты нашего исследования позволили сделать следующие *выводы*:

1. Результаты нашего исследования показали, что вне зависимости от пола и возраста людям с активными стратегиями профессионального развития свойственны значительно более высокие, чем у людей с пассивными стратегиями, показатели самореализации (по тесту САТ), субъективного уровня контроля (по тесту УСК) и смысловых ориентаций (по тесту СЖО), а также существенно различается отношение к работе тех, кто реализует активные и пассивные стратегии.

2. Выявлено наличие возрастных особенностей проявления индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития, отличающих людей первого периода взрослости (молодости) от людей второго периода взрослости. Показаны статистически значимые различия показателей самореализации, смысловых ориентаций и отношения к работе между людьми различного возраста с активными стратегиями профессионального развития. Показатели уровня субъективного контроля имеют отличия в группах по возрасту у людей с пассивными стратегиями профессионального развития.

3. Выявлено наличие гендерных особенностей индивидуально-психологических предпосылок стратегий профессионального развития. Показаны статистически значимые различия показателей само-

реализации и субъективного уровня контроля между мужчинами и женщинами с активными стратегиями профессионального развития. В показателях смысложизненных ориентаций значимые гендерные различия не выявлены.

4. Комплекс индивидуально-психологических особенностей, сопутствующий активной стратегии профессионального развития, оказывается наиболее ярко выраженным у мужчин. Все выявленные статистически значимые различия показателей между мужчинами и женщинами с активными стратегиями – в пользу мужчин.

5. В отношениях к трудовой деятельности имеются гендерные различия: социальная сторона трудовой деятельности для мужчин выражена прежде всего в статусно-ролевых отношениях, а для женщин особую важность имеет процесс общения.

6. Гендерные различия в большей степени проявляются в группе лиц с активными стратегиями профессионального развития и в меньшей степени – в группе пассивных. В группе с активными стратегиями профессионального развития выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами по показателям общей интернальности, интернальности достижений, интернальности неудач и интернальности производственных отношений по тесту УСК. В группе с пассивными стратегиями статистически значимые гендерные различия выявлены лишь по показателю интернальности межличностных отношений.

7. Наши результаты показывают сравнительно большую выраженность гендерных различий по сравнению с возрастными различиями в пределах исследованного нами возрастного диапазона зрелости.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Акмеология / под ред. А.А. Деркача. – М.: изд-во РАГС, 2004.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
4. Бендюков М.А. Психология профессионального кризиса у безработных: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.03. – СПб., 2009.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. – М.: Академ. проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. – СПб.: Речь, 2005.
7. Малова О.В. Особенности самореализации людей с продуктивной и непродуктивной стратегиями профессионального развития // Вестн. ЛГУ. – 2012. – Т. 5. Психология. – № 3. – С. 81–92.
8. Малова О.В., Мироненко И.А. Индивидуально-психологические предпосылки и корреляты активной (продуктивной) и пассивной (непродуктивной) стратегий профессионального развития // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – Т. 5. Психология. – 2012. – №4. – С.16–30.

9. Мамаева В.Ю. Социальная адаптация женщин в условиях формирования рыночных отношений // Экология и труд: сб. науч. тр. Вып. II. – Омск, 1998. – С. 118–125.

10. Маринов М.Б. Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе. – М.: изд-во Социально-гуманитарные знания, 2008.

11. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / авт. коллектив: Л.М. Митина, Л.В. Брендакова, И.В. Вачков и др.; под ред. д-ра психол. наук Л.М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998.

12. Резник Ю.М., Смирнов Е.А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). – М.: Институт человека РАН, Независимый ин-т гражданского о-ва, 2002.

13. Софьина В.Н. Развитие профессиональной компетентности специалиста в вузе и на производстве: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2005. 144 с.

Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, А. Б. Богдановская

Метафорические модели социального поведения современных подростков*

В статье рассматриваются основные метафорические модели социального поведения современных российских подростков, выявленные с помощью контент-анализа вербальной проективной методики «Сочини сказку». В эмпирическом исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте 13–15 лет, обучающиеся в школе. Показано, что наиболее значимыми образами других для подростков выступают образы друзей, недоброжелателей (противников), родителей. Основными социальными действиями, ожидаемыми от других, являются поддержка, конфликт, совместное проведение досуга, развлечения. Ключевыми смыслами социального взаимодействия подростки считают дружбу и взаимопомощь, реализацию своей мечты, настороженность и недоверие по отношению к людям. Обнаружены половые различия в моделях социального поведения подростков. Типичное социальное поведение юношей характеризуется более выраженной агрессией, в большей степени обусловлено смысловой оппозицией «свой – чужой», проявлением отношений взаимной поддержки либо противостояния. Социальное поведение девушек отличается направленностью на межличностные контакты, в том числе, на установление романтических отношений с противоположным полом, проявлениями альтруизма. Полученные результаты могут использоваться для разработки программ оказания помощи подросткам в социализации.

The article examines the main metaphorical models of social behavior in modern Russian teenagers identified through content analysis of the verbal projective technique «Compose a fairy tale». In an empirical study involved schoolboys and schoolgirls aged 13–15 years. It is shown that the most significant images of other teenagers to perform images of friends, enemies (opponents) parents. The basic social actions expected of others, is to support, conflict behavior, joint leisure activities, entertainment. The key terms of social interactions teenagers find friendship and mutual help, the implementation of their dreams, alertness and mistrust towards people. Sex differences in social behavior patterns of teenagers are installed. A typical social behavior of boys is determined to the semantic opposition «own – alien». It characterized by more severe aggression, manifestation of relations of mutual support or opposition. The social behavior of girls differs oriented to people contacts, including on the establishment of a romantic relationship with the opposite sex, manifestations of altruism. The results can be used to develop programs to assist in the socialization of adolescents.

Ключевые слова: подростки, социальное поведение, метафорические модели, значимые другие, социальные действия, межличностные отношения, стратегии поведения, убеждения.

Key words: adolescents, social behavior, metaphorical models, significant others, social action, interpersonal relationships, behavior strategies, beliefs.

© Королева Н.Н., Богдановская И.М., Богдановская А.Б., 2015

* Исследование проведено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00511.

Подростковый возраст является ключевым для формирования самосознания, мировоззрения, социализации личности, освоения моделей коммуникации и взаимодействия с различными людьми и социальными группами. В этот период происходит освоение базовых социокультурных «поведенческих кодов», различных вербальных и невербальных «языков коммуникации», интериоризация правил, норм, ценностей, становление системы личностных смыслов социального взаимодействия [7; 8; 10]. В то же время в современных социально-экономических условиях освоение моделей и паттернов социального поведения в подростковом возрасте приобретает качественно иной характер. Стремительные общественные трансформации, информатизация и виртуализация социальных отношений, множественность и разнородность «агентов социализации», смысловой плюрализм, ценностный разрыв поколений оказывают существенное влияние на социально-психологическую адаптацию и социализацию формирующейся личности [1; 4]. Это обуславливает необходимость исследования базовых моделей социального поведения современных подростков.

В эмпирическом исследовании приняли участие 55 подростков в возрасте 13–15 лет – учащиеся общеобразовательной школы Ленинградской области, из них 48 % юношей, 52 % девушек. Для получения данных была использована вербальная проективная методика «Сочини сказку». Данная методика в различных модификациях является одним из основных приемов, используемых в сказкотерапии [2; 3; 6; 9]. Метафора выступает особым средством познания человеком мира, способом конструирования повседневной реальности, структурирования опыта установления межличностных контактов и поведения [5]. Метафорическое отражение моделей социального поведения в индивидуальной сказке дает возможность выявить глубинные представления подростков о значимых других людях, социальных ожиданиях, типичных поведенческих паттернах в различных коммуникативных ситуациях, базовые смыслообразующие концепты социального поведения подростков.

Процедура исследования состояла в следующем. Испытуемым давалась свободная инструкция: «Придумай свою сказку и запиши ее. Любую, какую ты хочешь». Максимальное время выполнения задания составляло 45 мин. При этом испытуемым заранее не сообщалось о временных ограничениях, по истечении указанного времени экспериментатор просил подростков завершить выполнение задания.

Полученные тексты обрабатывались посредством контент-анализа. Схема контент-анализа включала в себя такие категории, как «Образы значимых других», «Отношения других к главному герою», «Социальные действия», «Межличностные отношения», «Убеждения и мотивы поведения». Для более углубленного анализа потребностей и мотивов, лежащих в основе социального поведения, для каждой категории рассчитывалась относительная частота встречаемости (в процентах) в текстах индивидуальной сказки у юношей и девушек подросткового возраста.

В результате были выявлены основные составляющие метафорических моделей социального поведения юношей и девушек подросткового возраста.

Среди образов других наиболее значимыми как для юношей, так и для девушек оказались образы друзей-сверстников (по 36,6 % в обеих группах). На втором месте по значимости находятся образы противников (недрузгов), причем у юношей данная категория имеет большую выраженность (19,6 %) по сравнению с девушками (9,8 %). Образы симбионтов и сверстников противоположного пола («возлюбленных») являются более важными для девушек (частота встречаемости обеих категорий в данной группе 8,5 %). У юношей образы симбионтов встречаются всего лишь в 3,92 %, возлюбленных – в 3,27 % случаев. Образы родителей и значимых взрослых не играют ведущую роль в метафорическом отражении моделей социального поведения подростков. Частота представленности этих образов в индивидуальных сказках 5,75 % у юношей, 6,93 % у девушек. Категория «деловые партнеры» является более выраженной у юношей (5,23 %), в то время как у девушек она встречается крайне редко (1,31 %). В целом в выборе персонажей, олицетворяющих образы значимых других людей в индивидуальных сказках, отчетливо прослеживается влияние современной информационной и медиасреды. Сказочными героями становятся персонажи популярных компьютерных игр, сериалов, мультипликационных фильмов, популярные образы СМИ – политики, певцы, актеры и т. п. Главными героями сказки могут выступать не только одушевленные персонажи, но и предметы, абстрактные понятия, что может свидетельствовать о сложностях межличностного взаимодействия, а в ряде случаев – о затруднениях в личностной идентификации у современных подростков.

Отношение друзей к главному герою у подростков в основном носит позитивный характер. В то же время анализ метафорических

образов друзей в сказках, говорит о сложном характере переживания подростками дружеских отношений. Так, дружеские персонажи представлены как образами реальных людей (одноклассников, других сверстников), так и животных («медведь», «кот», «белка»), фантастических и компьютерных игровых персонажей («эльф»), популярных исполнителей (Децл), героев мультипликационных фильмов («Ежик», «Крош», «лунтики»), мифов («Пегас»), абстрактных носителей профессиональных ролей («штурман», «матросы», «дворник»). В сказках в роли дружеских персонажей в ряде случаев выступают неодушевленные предметы («телевизор», «волшебный горшочек»), при этом, в текстах девушек встречаются образы съедобных предметов, сладостей («кусочек хлеба», «кексик», «мармеладка» и т. п.). Это может свидетельствовать о фрустрированной потребности в установлении доверительных отношений, переживании одиночества подростками. Негативные образы других в большей степени представлены носителями асоциального поведения («наркобароны») фантастическими персонажами («желеобразный оборотень»), животными, неодушевленными предметами и абстракциями («страшные существа», «магнитофон», «тосол», «время»), отношения характеризуются как враждебные, несущие угрозу. Образы романтических партнеров – это в основном реальные люди, герои традиционных сказок («Принцесса», «Принц», «Молодец»), животные («жираф», «щука», «медведица»). Метафорические образы деловых партнеров включают в себя обобщенных носителей социальных и профессиональных ролей («политический лидер», «коллега»), животных («лев», «паук»), сказочных и фантастических существ («Доктор Помидорка», «Сирена Майя»). Отношения с ними описываются как поддерживающие, партнерские.

Наиболее дифференцированными по содержанию являются метафоры отношений подростков с родителями. Метафорические образы авторитарных родителей – носители социальных ролей («врач», «тренер», «мудрец», «хозяин», «учительница», «отец»), сказочные и фантастические персонажи («король», «королева», «чудище лесов», «хранитель времени»), животные («собака», «сова», «лошадь»), неодушевленные предметы («трюфель», «Чупа-Чупс»). Наибольшую частоту встречаемости имеет авторитарный характер взаимодействия родителей с подростками (15,69 % у девушек и 12,42 % у юношей). Партнерский характер отношений с родителями и значимыми взрослыми у девушек (8, 50 %) представлен

больше, чем у юношей (7, 84 %). У юношей значительно чаще встречаются враждебные отношения с родителями и значимыми взрослыми (6,54 %), чем у девушек (3,27 %). Амбивалентные отношения с родителями и значимыми взрослыми больше представлены в группе девушек, чем в группе юношей, причем это относится и к отношениям, в которых позиция меняется с негативной на позитивную (4,58 % у девушек и 0,65 % у юношей), и к отношениям, в которых позиция меняется с позитивной на негативную (2,61 % у девушек и 1,31 % у юношей).

Сиблинги в сказках подростков – это в основном реальные образы братьев и сестер, детеныши животных («птенец», «щенок»), неодушевленные предметы («звезды», «планеты»). Отношения с сиблингами примерно в равном количестве случаев воспринимаются как партнерство либо соперничество.

Действия, совершаемые значимыми другими по отношению к главному герою, отражают субъективное восприятие юношами и девушками основных паттернов социального поведения. В сказках юношей и девушек выявлен широкий спектр социальных действий: агрессия, помощь, совместное времяпровождение, дружба, руководство, отвержение, конфликт, примирение, соперничество, внимание, издевательство, поиск, исследование, поиск выгоды, объединение, безразличие, доминирование, желание отстоять свою позицию, причинение вреда, работа, воровство, наказание, обучение, перемещение в пространстве, забота, знакомство, отказ в помощи, выражение благодарности, отделение, хранение тайны.

В группе юношей наиболее часто встречающимися действиями значимых других по отношению к главному герою являются агрессия (18,71 %) и помощь (18,71 %). Также достаточно часто встречаются такие действия, как совместное времяпровождение (12,9 %), дружба (9,03 %) и руководство (4,52 %). Менее значимыми для подростков являются такие действия, как воровство (0,65 %), наказание (0,65 %), обучение (0,65 %) и перемещение в пространстве (0,65 %). В то же время выявлены типичные только для юношей социальные действия, не встречающиеся в группе девушек: работа (1,29 %), желание отстоять свою позицию (1,29 %), безразличие (1,29 %), исследование (1,94 %).

У девушек установление дружеских отношений и принятие встречаются чаще, чем остальные действия значимых других по отношению к главному герою (17,53 %). Значимый характер для них

имеют такие действия других, как помощь (15,46 %) и совместное времяпровождение (12,89 %). Высокие частотные показатели имеют также отвержение и дистанцирование (11,34 %). Несколько реже встречаются агрессивные действия значимых других (10,31 %). Не обладают высокой значимостью для девушек воровство (0,52 %), обучение (0,52 %), пренебрежение (0,52 %) и хранение тайны (0,52 %). Только девушки, в отличие от юношей, отмечают действия значимых других, связанные с эмоциональными отношениями, привязанностями и отвержением: благодарность (1,03 %), забота (2,06 %), знакомство и привлечение внимания (1,55), отказ в помощи (1,55 %), отделение и расставание (1,03 %), пренебрежение (0,52 %) и хранение тайны (0,52 %).

Анализ индивидуальных сказок также позволил выявить особенности межличностных отношений как составляющих моделей социального поведения юношей и девушек. В результате контент-анализа были выявлены такие виды межличностных отношений, как: дружба и приятельские отношения, отношения со значимыми взрослыми (детско-родительские отношения), покровительство, противостояние и соперничество, романтические отношения, отношения с представителями власти, деловые отношения, родственные отношения с сиблингами. В группе юношей более выражены дружеские и приятельские отношения, союзничество (37,14 %), а также противостояние, соперничество (28,57 %). Отношения со значимыми взрослыми также значимы для юношей (16,19 %). Менее всего выражены романтические отношения (3,81 %), отношения с представителями власти (1,90 %).

В сказках группы девушек-подростков наиболее часто встречаются описания отношений со значимыми взрослыми (33,33 %) и дружеские отношения (31,85 %). Такой вид отношений, как противостояние или соперничество, также встречается часто (18,52 %). Наименьшей выраженностью обладают деловые отношения (1,48 %) и отношения с сиблингами (1,48 %).

Убеждения подростков, метафорически отраженные в сказке («мораль», основной смысл сказки), выполняют роль смыслообразующих источников социального поведения, представлений о его возможном результате. Они также имеют свои особенности в зависимости от пола подростков. Так, в группе юношей чаще встречается убеждение в необходимости дружбы и взаимопомощи (25 %). Высокую значимость имеют убеждения в том, что мечты сбываются,

желания будут исполнены (19,23 %), в торжестве добра над злом (11,54 %) в осторожности, недоверии незнакомым людям (11,54 %). Менее всего представлены убеждения о том, что внутреннее содержание важнее внешнего (5,77 %), о важности добрых поступков (5,77 %), о полезности хитрости и внимательности (5,77 %) и убеждения, выраженные в форме шутки (5,77 %). Последние, скорее всего, объясняются включением механизма психологической защиты. При этом убеждение в пользе хитрости, манипулятивных способов взаимодействия (5,77) встречается только в группе юношей.

У девушек так же, как и у юношей, чаще всего встречаются убеждения в необходимости дружбы и взаимопомощи (29,82 %), вера в исполнение желаний и реализацию мечты (17,54 %). Убеждение в необходимости добрых поступков у девушек (15,79 %) выражено сильнее, чем у юношей (5,7 %). Для девушек наименее значимыми оказались необходимость слушаться родителей (3,51 %) и «защитные» убеждения, выраженные в юмористической форме (1,75 %).

Таким образом, полученные результаты позволили реконструировать основные структурные составляющие метафорических моделей социального поведения юношей и девушек подросткового возраста, которые могут быть представлены в виде типичных поведенческих фреймов.

Так, в метафорической модели социального поведения юношей-подростков (рис. 1) основную роль играют такие образы значимых других, как друзья, противники (враги, недруги), значимые взрослые (родители). При этом социальное поведение юношей в основном регулируется жесткими схемами, образованными знаково-символическими маркерами «свой-чужой», по сути выступающих базовыми мифологемами, архетипическими основаниями поведения человека в сообществе других. В соответствии с этим друзья воспринимаются как те, от которых можно получить поддержку, принятие, противники – как враждебные, агрессивные, несущие угрозу. Интересно, что родители и другие значимые взрослые могут занимать позиции как «своих», так и «чужих», стать «друзьями» либо «врагами» для подростка.

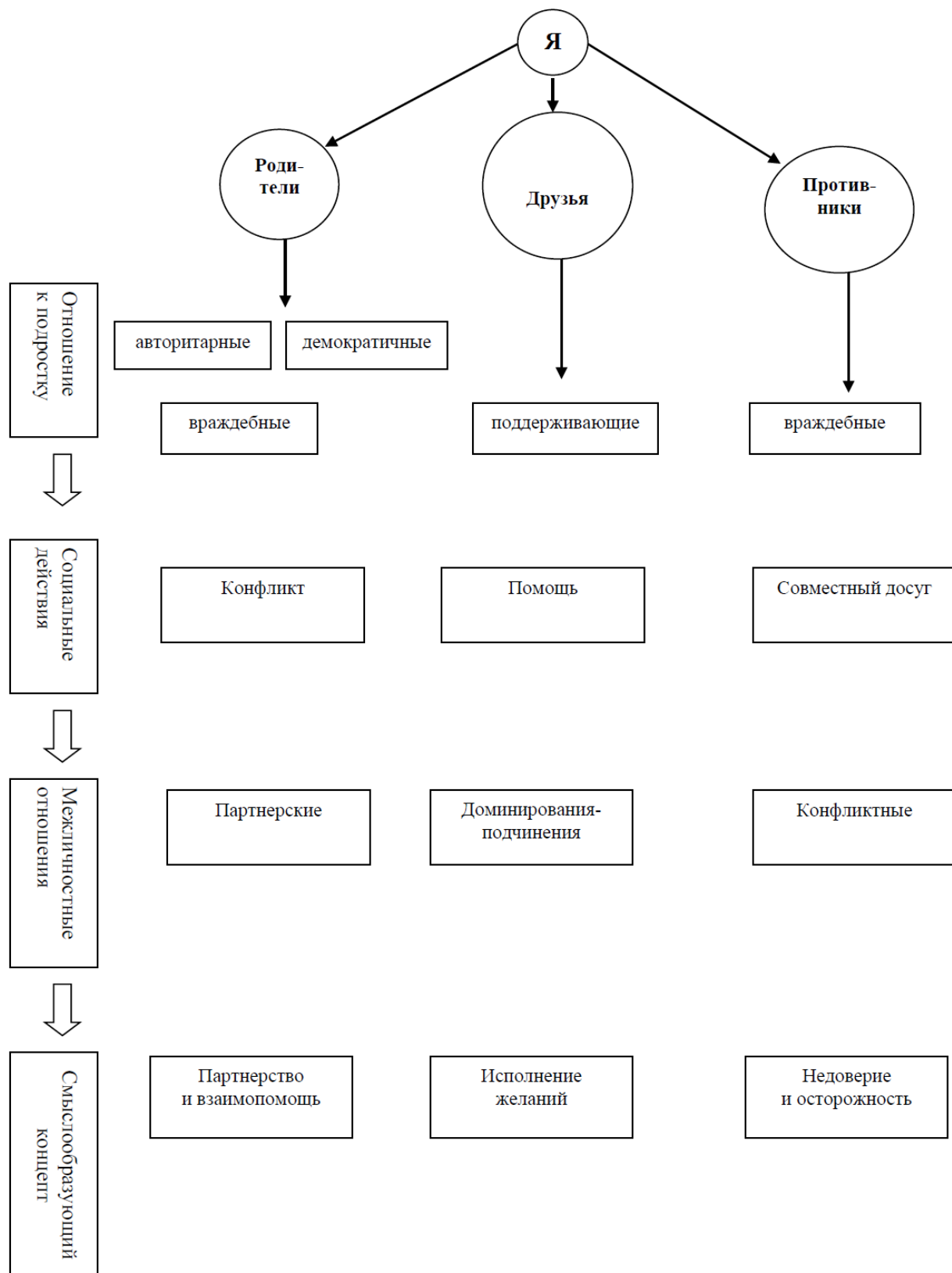


Рис. 1. Структура метафоры социального поведения у юношей подросткового возраста

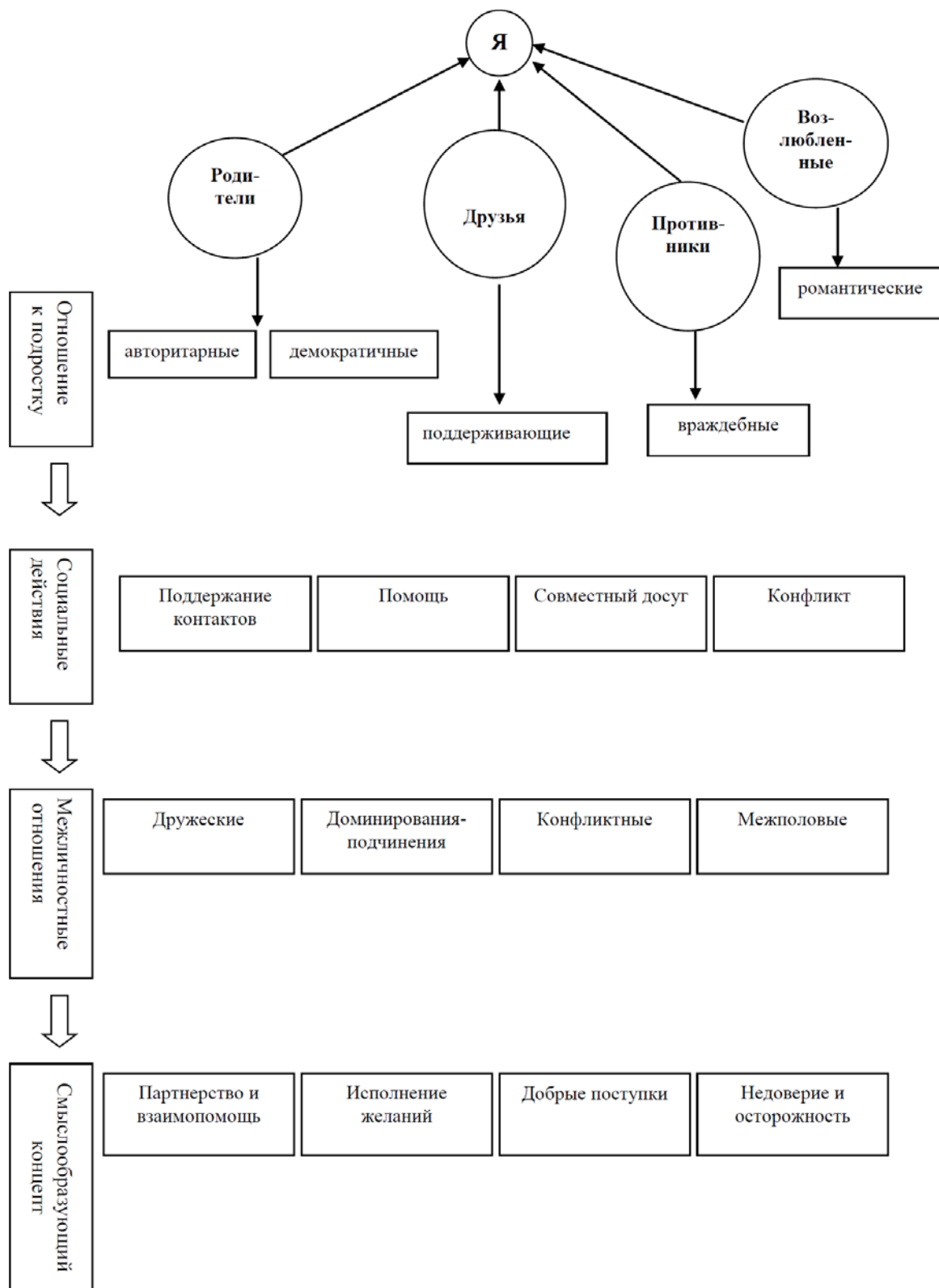


Рис. 2. Структура метафоры социального поведения у девушек подросткового возраста

При этом родители могут играть не партнерскую, а авторитарную, доминирующую роль, выходящую за пределы оппозиции «свой-чужой» и чаще всего вызывающую у подростка реакцию эмансипации, протеста против родительского контроля.

Ожидаемые юношами от других социальные действия не отличаются содержательным разнообразием и представлены тремя видами: позитивные – поддержка и оказание помощи, негативные – агрессия, враждебность, соперничество, конфликт, нейтральные – совместное времяпрепровождение, досуг. В соответствии с этим определяются и устойчивые виды межличностных отношений: дружеские, партнерские; отношения субординации, или доминирования-подчинения; конфликтные. Основные стратегии социального поведения определяются в соответствии с этим тремя ведущими смыслообразующими концептами (убеждениями): установление партнерских отношений, взаимопомощь и сотрудничество; исполнение желаний, реализация мечты; недоверие, настороженность по отношению к людям. При этом типичные стратегии поведения юношей в большей степени предполагают пассивную позицию самого субъекта: ожидаемым результатом взаимодействия с другими является обретение поддержки и принятие со стороны других, получение желаемого, либо разочарование, обманутые ожидания, неудача, которые воспринимаются как своего рода подтверждения негативного опыта общения и подкрепляют установку на недоверие к людям.

Социальное поведение девушек подросткового возраста (рис. 2.) отличается несколько большей гибкостью и вариативностью. Значимыми другими для девушек являются не только родители, друзья и противники, но и партнеры противоположного пола, соответственно, романтические отношения для них являются более значимыми, чем для юношей. Родители воспринимаются ими более позитивно, в основном их отношение к подросткам воспринимается как авторитарное, доминирующее либо поддерживающее, демократичное.

Восприятие родительского отношения как враждебного встречается значительно реже. Ведущими социальными действиями, ожидаемыми девушками от других, выступают помощь и поддержка, установление и поддержание контактов, демонстрация принятия, совместное проведение досуга, конфликтные действия. Уникальными для девушек социальными ожиданиями, не встречающимися у юношей, выступают действия значимых других, связанные со сферой межличностных отношений: благодарность, забота, привлечение внимания, отказ в помощи, отдаление, пренебрежение, хранение тайны. Так же, как и у юношей, их социальное поведение во многом определяется оппозицией «свой-чужой», в то же время девушки более ориентированы не на борьбу и соперничество, а на поиск позитивных межличностных отношений, как дружеских, так и

романтических. В межличностные отношения у девушек включаются отношения с противоположным полом, которые могут приобретать как характер взаимной симпатии, близости, так и отвержения, неприятия. У девушек, помимо общих с юношами смыслообразующих концептов взаимопомощь, исполнение желания и недоверие к людям, выявлено стремление к оказанию помощи другим людям, совершению добрых поступков. Иными словами, у девушек в подростковом возрасте прослеживается более выраженная направленность на сферу межличностных отношений, в том числе со сверстниками, родителями, противоположным полом. Помимо пассивных стратегий социального поведения (поддержка и принятие, получение желаемого, разочарование и недоверие), девушкам свойственна активная альтруистическая стратегия, выражающаяся в заботе, помощи другим, совершении добрых поступков.

Полученные результаты могут быть положены в основу разработки направлений психолого-педагогической помощи подросткам в социализации, расширении способов и стратегий социального поведения в современном обществе.

Список литературы

1. Алехин А.Н., Королева Н.Н., Литвиненко О.А. Ценностно-смысловые ориентации подростков в различные периоды новейшей истории России // Вестн. психотерапии. – 2013. – № 47 (52). – С. 98–113.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось-89, 2007. – 144 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
4. Королева Н.Н., Гончарова О.М., Богдановская И.М. др. Психосемиотическая структура социального поведения формирующейся личности в современных условиях // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электрон. науч. журн. – 2014. – № 11. – С. 2280. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2280.htm> (дата обращения: 03.01. 2016).
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: УРСС Эдиториал, 2004. – 256 с.
6. Лебединская С.В. Исследование транскоммунитивных проявлений личности в метафорическом сюжете индивидуальной сказки // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2008. – № 12 (88): Психологические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С. 88–91.
7. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет // На пороге взросления: сб. науч. ст. – М.: МГППУ, 2011. – С. 14–22.
8. Сайко Э.В., Фельдштейн Д.И. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения // Мир психологии. – 2007. – №4. – С. 3–10.
9. Солнцева Н.В., Бобурова А.А. Любимая сказка как отражение актуальной жизненной ситуации ребенка // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. – Вып. 3. – СПб.: АНО ИПП, 2009. – С. 70–79.
10. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. академия, 1994.

**Психобиографическое исследование
пространственно-временных характеристик
межличностных отношений подростков**

Приведены результаты исследования пространственно-временных характеристик межличностных отношений подростков. В исследовании принимали участие подростки 13–17 лет, проживающие в родной семье и в учреждениях закрытого типа. Сравнительный анализ подростков 13–14 и 15–17 лет показал, что насыщенность и перспектива отношений значимо выше в группе средних подростков. При сравнении пространственных и временных характеристик отношений у подростков из семьи и закрытых учреждений было выявлено, что насыщенность, перспектива и длительность отношений ниже в группе подростков, проживающих в учреждениях закрытого типа.

In the article the results of the comparative analysis of spatial-temporal characteristics of interpersonal relations of adolescents of 13–14, 15–17 years. Saturation relations and the prospects of relations significantly higher in the group of adolescents 13–14 years. Saturation, perspective and duration of the relationship is lower in the group of adolescents living in closed institutions.

Ключевые слова: межличностные отношения, подростковый возраст, пространственно-временные характеристики межличностных отношений.

Key words: interpersonal relationships, adolescence, spatial and temporal characteristics of interpersonal relationships.

Межличностные отношения, по меткому выражению С.Л. Рубинштейна, составляют основную «ткань» человеческой жизни, являются определяющим моментом в развитии индивидуальности (А.Ф. Лазурский).

Проблема межличностных отношений достаточно изучена (И.С. Кон, Л.И. Божович, R. Thompson, R. Kenny, R. Larson, B. Brown и др.). Б.Г. Ананьев отмечал ведущую роль межличностных отношений в развитии личности, подчёркивал, что переход взаимоотношений, интериндивидуальных связей в интраиндивидуальные является обязательным условием образования структуры личности и ее характера. В.Н. Куницына рассматривает межличностные отношения как взаимные ориентации, которые кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном взаимодействии [5]. В зарубежной психологии межличностные отношения – аттитюд, оценка, получаемая субъектами отношений в ходе взаимодействия друг с другом.

В современной психологии межличностные отношения рассматриваются как самостоятельное пространство бытия (С.К. Нартова-Бочавер, К. Левин), составляющими которого являются пространство семейных отношений, пространство дружбы и т. д. Психологическое пространство-субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни личности (С.К. Нартова-Бочавер), оно открывает окружающее и способно воздействовать на него (М. Бахтин). К. Левин отмечал, что жизненное пространство человека состоит из множества пространств, зоны пространства соответствуют этапам жизнедеятельности (прошлому, настоящему и будущему).

Не смотря на многообразие исследований межличностных отношений, бесспорным остается то, что они являются средой развития человека, особенно когда речь идет о детском и подростковом возрастах.

Мы, основываясь на идеях Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, исходим из понимания межличностных отношений как системы индивидуальных связей личности, рассматриваем их как самостоятельную среду развития подростков, главный элемент в общей системе развития личности и индивидуальности. Основываясь на идеях К. Левина о психологическом пространстве, мы рассматриваем межличностные отношения как составляющую пространства жизни личности.

Подростковый возраст – один из основных этапов жизненного пути, на котором межличностные отношения имеют определяющее значение. Это период активного освоения времени и пространства, увеличения хроноцикла [2; 8; 10]. Подростки начинают осознавать границы собственного пространства, «встраиваются» в пространство мира взрослых и окружающей действительности, выстраивают временную перспективу [2; 12]. Таким образом, подростковый возраст можно назвать первым периодом, в котором пространственно-временные характеристики приобретают осознанный жизненный характер, начинают переживаться как система, определяющая содержание жизни.

Среди наиболее важных отношений в этом возрасте выделяют отношения с родителями и друзьями, служащие предикторами удовлетворенности жизнью (К.А. Black, M. Grinberg), позитивно влияющие на самооффективность (R. Thompson). Мнением семьи подростки руководствуются при выборе профессии, ценностей, в приобретении жизненного опыта. В вопросах стиля, моды, вкусов и увлечений они ориентируются на мнение сверстников [8; 10–12]. Дружеские отношения сочетают в себе требование взаимопомощи, верности и ожидание эмпатического сочувствия. Реальные и виртуальные отношения, создаваемые современными подростками, уве-

личивают их компетентность во взрослой жизни, способствуют социальной адаптации [10; 11].

Проживание подростков в условиях семейной и психологической депривации формирует у них базовое недоверие к окружающим людям (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых). Система их межличностных отношений деформирована, мотивация к установлению контактов и их реализации незначительная (А.М. Прихожан, Е.В. Виноградова). Подростки характеризуются амбивалентностью в проявлении общительности в группе: наблюдается внутренний конфликт между стремлением образовывать эмоциональные связи с группой и безразличием к делам группы, пассивностью в сфере общения и отношений (А.В. Локтева, К.П. Мацевич, С.В. Дрокова). В ряде исследований отмечается статусный характер межличностных отношений подростков из учреждений. Если авторитет подростков подкрепляется педагогами учреждения, то у подростков появляется статус собственной исключительности, что негативно проявляется в отношениях со сверстниками [4].

Несмотря на изученность проблемы межличностных отношений подростков, остается открытым вопрос о пространственных и временных их характеристиках. Фактор времени является базовой характеристикой межличностных отношений, поскольку они предполагают определенную длительность. В качестве временных характеристик выделяют стадии развития межличностных отношений [5]. Пространство межличностных отношений является важной и трудно изучаемой их составляющей. Трудность изучения обусловлена постоянной включенностью личности в несколько групп взаимодействия, с которыми она идентифицирует себя [3].

Новизна работы заключается в использовании психобиографического метода для изучения пространственно-временных характеристик межличностных отношений. В сравнении с традиционными подходами к изучению отношений, биографический дает возможность изучить семантику межличностных отношений, историю их развития, особенности развития субъектов отношений, открывает новый подход к изучению их жизненного пути. Обращение к биографии испытуемых, детальное изучение отношений личности во времени является важным в изучении человека [1 и др.].

Цель исследования – изучение пространственно-временных характеристик межличностных отношений подростков 13–14 и 15–17 лет, а также подростков, проживающих в семье и вне ее биографическим методом. Задачи:

– изучить и сравнить пространственно-временные характеристики межличностных отношений в среднем и старшем подростковом возрасте;

– провести сравнительный анализ пространственно-временных характеристик межличностных отношений подростков из семей и учреждений закрытого типа;

– показать возможности биографического метода в изучении межличностных отношений подростков.

Мы предположили, что пространственные и временные характеристики межличностных отношений в среднем и старшем подростковом возрасте различны и обусловлены социальной ситуацией развития.

Для осуществления эмпирического исследования нами были использованы психобиографическая методика «Круг общения» Н.А. Логиновой [6] и авторская психобиографическая методика «Мир моих отношений».

Остановимся подробнее на описании данных методик.

Методика Н.А. Логиновой «Круг общения» направлена на «получение точных датированных сведений об истории общения на жизненном пути» [6, с. 62]. Методика дает представление о наиболее важных контактах респондентов, о насыщенности, плотности сферы общения испытуемых.

Момент переживания, которым сопровождается общение, также является средством формирования у человека отношения к окружающим людям [1]. С точки зрения В.Н. Мясищева, общение и отношение как психологические явления рядоположены, поскольку взаимоотношения играют существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляют результат взаимодействия [7].

Авторская психобиографическая методика «Мир моих отношений» предназначена для изучения системы межличностных отношений, их истории развития, динамики в процессе жизненного пути личности. Методика была сконструирована в процессе работы с подростками 11–17 лет, касающейся сферы субъект-субъектных отношений. Респондентам было предложено написать сочинение, в котором испытуемые в индивидуальной манере описывали свои межличностные отношения в настоящем, прошлом и будущем. Для обработки текстов использовался метод контент-анализа.

Пилотажное исследование, проведенное в группе подростков, позволило нам выделить следующие качественные единицы анализа: типы отношений (отношения с родителями, дружба, приятельские отношения, романтические, деловые отношения); пространственные и временные характеристики (субъективное пространство подростков, насыщенность, длительность отношений, перспектива отношений); межличностные события; личностные характеристики, проявляющиеся в межличностных отношениях (принятие других, эмпатия, конфликтность). Субъективное пространство

(термин впервые использован и заимствован нами у С.К. Нартовой-Бочавер) – рефлексия подростками своего пространства (своего внутреннего мира, территории, предметов). Перспектива отношений – количество людей, с которыми подросток хочет продолжать отношения в будущем. Насыщенность – количество отношений подростков. Длительность отношений – количество времени, в течение которого продолжают отношения с людьми. Данный параметр измеряется в годах и говорит о количестве длительных и непродолжительных отношений респондентов. Исходя из ответов респондентов, мы выделили несколько периодов отношений: длительные отношения – 0,5–5 лет, 6–9 лет и более 10 лет. Отношения, продолжающиеся до 0,5 лет – непродолжительные. Межличностные события–события жизни подростков, в которых ключевую роль играли другие люди. Межличностные события в отечественной психологии были впервые рассмотрены как вид событий В.Н. Куницыной. Она понимает их как значимое для данного человека изменение в жизни, в котором ключевую роль играет другой человек [5]; межличностные события могут вносить изменения в межличностные отношения, влиять на развитие субъектов отношений, изменять пространственные характеристики отношений. Принятие других – количество предложений, в которых респонденты в индивидуальной манере сообщают о принятии ими окружающих людей. Эмпатия – количество предложений, в которых респонденты отмечают важность эмпатии для межличностных отношений. Подсчитана частота встречаемости каждого параметра в текстах и средние значения.

Исследование проводилось в групповой форме. Сначала подросткам было предложено выполнить методику «Круг общения». После завершения работы с ней, они приступили к выполнению второй методики. Время выполнения методик не ограничивалось.

Для математической обработки результатов исследования была использована программа SPSS 17/0. Были подсчитаны средние и произведен сравнительный анализ.

В исследовании приняли участие 336 подростков в возрасте 13–17 лет. Возрастная группа 13–14 лет: 80 девочек и 90 мальчиков; возрастная группа 15–17 лет: 80 девушек и 86 юношей. Подростков из благополучных семей 186 ч.; проживающих в детском доме и приюте – 150 ч. К подросткам, проживающим в закрытых учреждениях, относятся подростки, родители которых лишены родительских прав, находятся в местах лишения свободы, ведут аморальный образ жизни.

Как показано на рис. 1, насыщенность отношений изменяется на всем протяжении жизненного пути подростков: увеличивается от младшего дошкольного к подростковому возрасту (13–14 годам) и снижается от 15 к 17 годам.

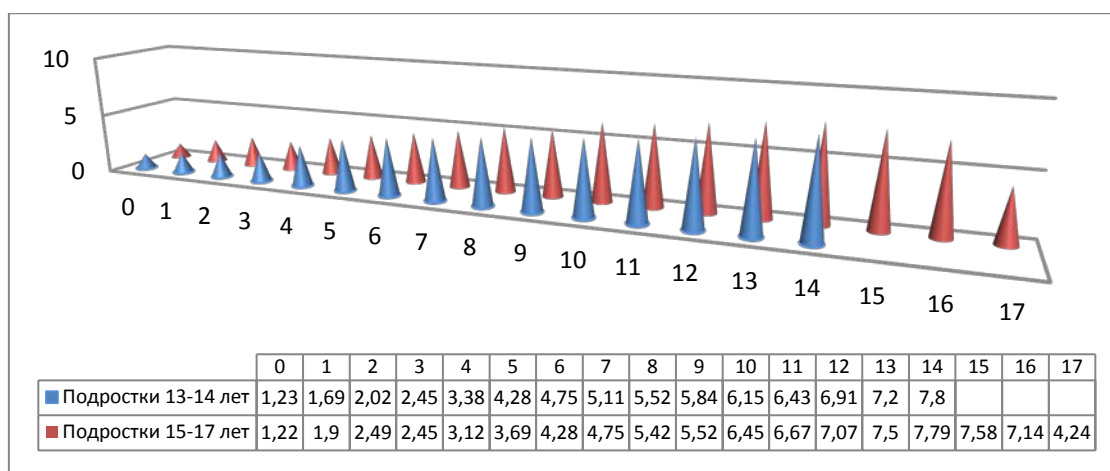


Рис. 1. Насыщенность отношений подростков 13–14 и 15–17 лет

Прим.: ось абсцисс – годы жизни испытуемых, ось ординат – средние значения насыщенности отношений.

Наиболее резкое увеличение насыщенности отношений наблюдается в 4–6 лет, 7–8 лет, 10 лет, 12–13 лет. Это совпадает с моментами поступления детей в детские дошкольные учреждения, дошкольным возрастом, началом обучения в школе, младшим и средним подростковым возрастом, когда общение и межличностные отношения становятся значимыми в развитии подростков.

Данные контент-анализа иллюстрируют высокую насыщенность отношений в среднем подростковом возрасте: «Сейчас я дружу со многими людьми. Для меня не имеет значения старше они меня или ровесники. Мне интересно разговаривать с ними, проводить время».

Таблица 1

Пространственно-временные характеристики межличностных отношений подростков 13–14 и 15–17

Параметр	13–14 лет, М	15–17 лет, М
Отношения с семьей	12,8	12,1
Дружба	13,4	13,1
Приятельские отношения	1,4	2,02*
Романтические отношения	5,8	7,7*
Деловые отношения	2,1	5,1*
Субъективное пространство	3,01	2,7
Длительность отношений	3,6	3,9
Перспектива отношений	3,4	2,6*
Межличностные события	2,5	2,4
Принятие других	12,3	12,5
Эмпатия	3,6	3,9
Конфликтность	7,8	6,5*

* Достоверность различий $p \leq 0,01$.

Прим.: подсчитывалось количество высказываний, указывающих на изучаемый параметр.

Согласно полученным результатам (см. табл. 1), приоритетными отношениями у подростков 13–14 лет являются отношения с родителями и друзьями. Согласно данным контент-анализа, в отношениях подростков с родителями преобладает положительная модальность (доверие, уважение). Контент-анализ показал также, что в среднем подростковом возрасте круг людей, которых подростки называют друзьями, достаточно широк. Для подростков не имеют определяющего значения возрастные и личностные особенности тех, кого они называют друзьями. Наиболее важным является возможность общения, получение эмоционального отклика, общие интересы.

Обращаясь к анализу временных характеристик межличностных отношений, необходимо отметить, что подростки 13–14 лет выстраивают длительные отношения, которые в среднем составляют 3–4 года. Параметр «перспектива отношений» достоверно выше: подростки 13–14 лет желают продолжать отношения со многими людьми. Согласно полученным данным, жизнь подростков 13–14 лет насыщена межличностными событиями. К ним респонденты относят общение с друзьями, установление новых отношений, влияние отношений с другими на жизнь подростков.

Среди личностных качеств, проявляющихся в межличностных отношениях и позитивно влияющих на них, средние подростки выделяют принятие других и эмпатию. Не смотря на то, что между группой средних и старших подростков по данным параметрам статистически значимых различий не обнаружено, обращают на себя внимание различия в качественных характеристиках данных параметров. Контент-анализ текстов показал, что в 13–14 лет подростки задумываются о принятии других, о влиянии этого качества на межличностные отношения и отмечают важность этого качества для себя и своих отношений. У большинства респондентов 13–14 лет данное качество находится на стадии формирования. Они рефлексируют его: «Мне надо научиться принимать людей. Думаю, это важно», «Самое важное качество – это умение понять человека и доверие другу. Умения понять другого мне не хватает». Контент-анализ показал, что рефлексия конфликтности, желание бесконфликтного общения – предмет размышлений средних подростков.

В старшем подростковом возрасте насыщенность отношений уменьшается, что связано с неопределенностью будущего и фактами биографии старших подростков: поступлением в учреждения среднего и высшего профессионального образования, изменениями в сфере межличностных отношений. «Раньше, когда мне было 11 лет, у меня было много друзей, с которыми я общалась до этого года. Скоро окончу школу и со многими из них расстанусь. Мне бы хотелось, чтобы у меня остались настоящие подруги. Не знаю, как я

буду без них». Из данных контент-анализа видно, что старшие подростки рефлексируют снижение насыщенности отношений, переживают это как событие своей жизни. В исследованиях О.В. Павловой [9] также выявлено снижение насыщенности отношений в 15–17 лет.

Приоритетными в этом возрасте являются отношения с членами семьи и дружба. Данные контент-анализа показывают, что преобладающим отношением к родителям является доверие и уважение. Полученные данные согласуются с исследованиями О.В. Павловой [9], показавшей, что отношения с родителями, особенно с матерью, являются наиважнейшими для средних и старших подростков.

В старшем подростковом возрасте происходит переосмысление отношений, что приводит к увеличению или уменьшению дистанции между подростками и их окружением, дифференциации отношений. Сравнительный анализ показал, что в группе старших подростков значимо чаще встречаются переживание приятельских, деловых и романтических отношений (табл. 1). Эти данные также согласуются с данными других исследователей [10 и др.].

В 15–17 лет наблюдается уменьшение перспективы отношений. В этом возрасте в связи с событиями жизни подростки наиболее остро нуждаются в поддержке. Возможно, поэтому они продолжают отношения с самыми близкими друзьями и членами семьи. Данные контент-анализа свидетельствуют об этом: «С большинством моих друзей я общаться не буду, но буду общаться с двумя моими настоящими друзьями, с которыми дружу много лет. И, конечно, с родителями».

Жизнь старших подростков насыщена межличностными событиями. Содержание событий в целом аналогично содержанию межличностных событий средних подростков.

Среди личностных качеств, способствующих, по мнению респондентов, межличностным отношениям подростки выделяют принятие другого человека и эмпатию. Контент-анализ показал, что в 15–17 лет подростки говорят о принятии других как о качестве, которое составляет их характер и проявляется (или не проявляется) по отношению к окружающим людям. Среди характеристик, препятствующих отношениям, старшие подростки выделили конфликтность.

Таким образом, проведенный в исследовании сравнительный анализ, показал, что между подростками среднего и старшего возраста существуют статистически значимые различия по параметрам «насыщенность отношений» и «перспектива отношений», «романтические отношения», «деловые отношения», «конфликтность». Также между группами выявлены качественные различия в осмыслении и оценке некоторых пространственных характеристик отношений.

Обратимся к анализу пространственно-временных характеристик межличностных отношений в связи с семейной ситуацией развития.

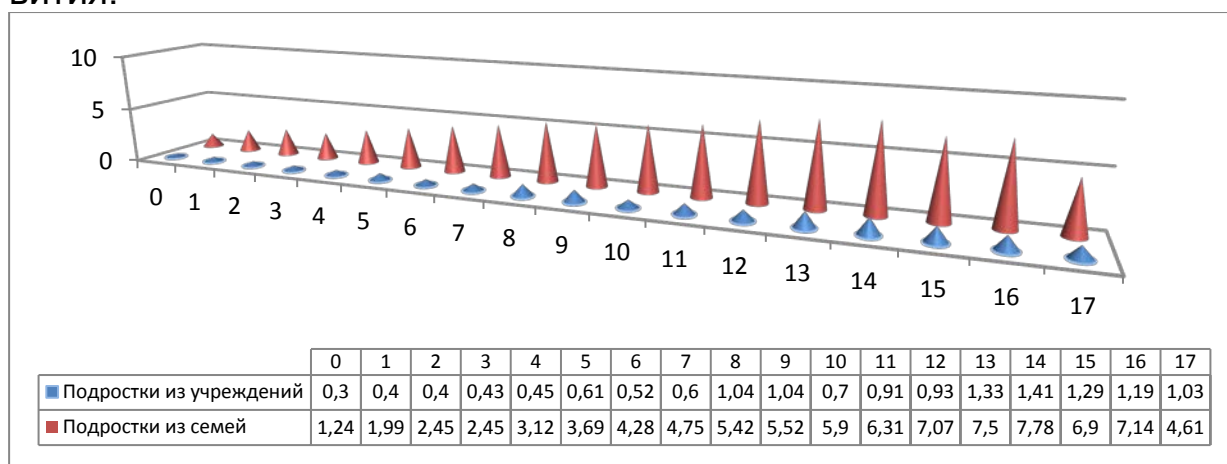


Рис. 2. Насыщенность межличностных отношений подростков из учреждений и семей

Прим.: ось абсцисс – годы жизни испытуемых, ось ординат – средние значения насыщенности отношений.

Как показано на рис. 2, на протяжении жизни насыщенность отношений в обеих группах увеличивается. Однако она различна у подростков из учреждений и семей, что связано с фактами биографии, относящимися к сфере общения и отношений.

Отношения подростков, проживающих вне семьи можно охарактеризовать как слабо насыщенные. Проиллюстрируем это: «Мир моих отношений очень скудный. Это ребята из комнаты, в которой я живу и воспитатели. Честно говоря, не хочу завязывать отношения. Так безопаснее», «Я не верю людям, поэтому у меня практически нет отношений». Контент анализ убедительно показывает, что одной из главных причин слабой насыщенности отношений в данной группе является эмоциональная депривация, недоверие миру и окружающим людям и низкая мотивация к установлению отношений.

Отношения подростков, проживающих в семье, насыщены. Данные подростки посещают дошкольные учреждения, школы дополнительного образования, учувствуют в олимпиадах и конкурсах, что способствует увеличению насыщенности отношений. Это также проиллюстрируем: «У меня много отношений: со старшими, ровесниками и младшими. Мне есть о чем поговорить с ними и им со мной интересно».

Общим для подростков из семей и учреждений является максимальная насыщенность отношений в 13–14 лет и ее снижение в 15–17 лет. Снижение насыщенности отношений в старшем подростковом возрасте обусловлено ближайшими будущими событиями, содержание которых у представителей этих групп различно.

Контент-анализ показал, что наиболее важным типом отношений для подростков обеих групп является отношения с членами семьи (табл. 2).

Таблица 2

Пространственно-временные характеристики межличностных отношений подростков из учреждений и из семьи

Параметр	Подростки из учреждений, М	Подростки из семьи, М
Отношения в семье	12,1	12,8
Дружба	7,6	12,4*
Приятельские отношения	7,6	6,4*
Романтические отношения	4,9	4,8
Деловые отношения	2,9	2,1
Субъективное пространство	3,3	4,5*
Длительность отношений	1,5	2,8*
Перспектива отношений	1,9	2,7*
Межличностные события	2,23	3,46*
Принятие других	8,3	10,3*
Эмпатия	2,8	3,6*
Конфликтность	7,5	7,8

*Достоверность различий $p \leq 0,01$.

Прим.: подсчитывалось количество высказываний, указывающих на изучаемый параметр.

Сравнительный анализ показал, что в группе подростков из учреждений значимо выше, показатели параметра «приятельские отношения» и значимо ниже показатели параметра «дружба». Это значит, что подростки, проживающие в учреждениях чаще, чем их сверстники из семьи, устанавливают приятельские отношения – отношения, не требующие высокого доверия. Аналогичные данные были получены в исследованиях А.М. Прихожан и др., где было показано, что подростки, проживающие в учреждениях, устанавливают неглубокие, поверхностные отношения.

Наши исследования показали, что границы субъективного пространства подростков из учреждений достаточно размыты. По мнению большинства респондентов этой группы, их пространство относится не только к ним, но и к тем, кто живет с ними рядом. По данным исследователей [8; 11], субъективное пространство подростков, испытывающих эмоциональную или семейную депривацию, деформировано, а границы пространства размыты. Это приводит к дополнительным трудностям, как в установлении отношений, так и в социализации.

Длительность отношений у подростков из учреждений в среднем 1 год либо не более 0,5 лет. Перспектива отношений в этой группе также незначительная. Количество людей, с которыми хотят

продолжать отношения подростки из учреждений не превышает 4 человек.

Жизнь подростков из учреждений насыщена межличностными событиями. Эти события связаны с отношениями и общением с членами семьи. Однако в среднем, количество межличностных событий в данной группе значительно ниже, чем в группе подростков из семей. Принятие других и эмпатию подростки из учреждений значимо реже, чем их сверстники из семьи рефлексировать как характеристики, помогающие в межличностных отношениях.

В группе подростков из семей значимо выше показатели по параметрам: «дружба», «субъективное пространство», «перспектива отношений», «длительность отношений», «межличностные события», «принятие других» и «эмпатия».

Субъективное пространство, как «мир, принадлежащий мне» значимо чаще рефлексировать в группе подростков из семей. Подростки так описывают свое пространство: «...есть секреты, о которых не знает никто. Это то, что принадлежит только мне», «Чувства, которые я испытываю к окружающим меня людям очень личные. О них никто не знает». Таким образом, субъективное пространство подростков из семей имеет четкие границы и включает то, что принадлежит подростку.

Подростки из семей планируют свои отношения в будущем: «...думаю, что с ней буду общаться всегда», «...наши отношения будут долгими, может, лет десять». Перспектива отношений в данной группе значимо выше, чем в группе подростков из учреждений. Количество людей, с которыми подростки хотят продолжать отношения – от 1 до 10 человек. Жизнь подростков из семей насыщена межличностными событиями, которые влияют на отношения и развитие подростков. В качестве характеристик, помогающих в межличностных отношениях, подростки выделяют принятие другого человека и эмпатию.

Как и предполагалось, подростки из семей и подростки из учреждений различаются по ряду пространственно-временных характеристик межличностных отношений: насыщенностью, перспективой и длительностью отношений, насыщенностью межличностными событиями, осознанием субъективного пространства. Подростки из семьи устанавливают дружеские отношения, подростки из учреждений – приятельские. Осознание необходимости принятия других и эмпатии для межличностных отношений у подростков этих групп также различны.

Полученные в нашем исследовании результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу. Пространственные и временные характеристики межличностных отношений имеют различия в среднем и

старшем подростковом возрасте и различны у подростков, проживающих в семье и в закрытых учреждениях.

Исследование также показало, что использование психобиографических методов для изучения межличностных отношений раскрывает индивидуальные особенности восприятия отношений и особенности их переживания, дает представление о трудностях, испытываемых подростками в межличностных отношениях, показывает историю развития отношений во времени и пространстве жизненного пути, помогает изучить особенности восприятия и оценки подростками пространственных и временных характеристик отношений, межличностных событий, связанных с ними.

Межличностные отношения, исследованные психобиографическим методом, раскрывают социальную составляющую жизненного пути личности. Это открывает возможность описания жизненного пути через систему социальных отношений личности и позволяет исследовать целостного человека.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Денисова Т.Н. Время в образе мира человека: норма и патология. – Вологда, ВГПУ, 2008. – 162 с.
3. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 496 с.
4. Кондратьев М.Ю., Кондратьев Ю.М. Психология отношений межличностной значимости. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 272 с.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М. Межличностное общение: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Логинова Н.А. Психобиографический метод исследований и коррекции личности. – Алматы, 2001. – 171 с.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. МПСИ, МОДЭК, 2011. – 400 с.
8. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.
9. Павлова О.В. Возрастная изменчивость значимых межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте и в период ранней взрослости: автореф. канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 28 с.
10. Black K. A., & McCartney K. Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions // *Social Development*. – 1997. – № 6. – С. 91–110.
11. Kenny R., Dooley B., Fitzgerald Interpersonal relationships and emotional distress in adolescence // *Journal of Adolescence*. – 2013. – 36 (2). – P. 351–360.
12. Subrahmanyam K., Greenfield P. Online communication and adolescents relationships // *The future of children*, Vol.18, 1, 2008. www.futureofchildren.org (6.11.15)

Сведения об авторах

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

Благинин Андрей Александрович – доктор медицинских наук, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, e-mail: blaginin60@rambler.ru

Богдановская Анна Борисовна – инженер кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: bogdanovskaya_ann@mail.ru

Богдановская Ирина Марковна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: biggi66@mail.ru

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Колесников Вадим Николаевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет, e-mail: kolesvad@mail.ru

Корзунин Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: vakorzunin@rambler.ru

Королева Наталья Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: korolevanatalya@mail.ru

Кутеева Елена Николаевна – школьный психолог, лицей, г. Пенза, e-mail: elenae806@gmail.com

Малова Ольга Владимировна – юрисконсульт, некоммерческое партнерство «Саморегулируемая организация арбитражных управляющих «Северная Столица» (НП «СРО АУСС») филиал в Вологодской области, e-mail: o_malova@mail.ru

Мельник Юрий Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет, e-mail: melnikuo@onego.ru

Мироненко Ирина Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: vestniklengu@mail.ru

Синельников Сергей Николаевич – кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры авиационной и космической медицины Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова МО РФ, Санкт-Петербург, e-mail: akm.vmeda@mail.ru

Худик Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, e-mail: vkhudik@mail.ru

Шевелько Александр Александрович – ординатор кафедры авиационной и космической медицины Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург МО РФ, e-mail: akm.vmeda@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

Для заметок

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4**

**Том 5
Психология**

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

Подписано в печать 23.12.2015. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 6,75. Тираж 500 экз. Заказ № 1226

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