

Подписной индекс
по Объединенному каталогу
«Пресса России» (Т. 1) – 54242

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 48

**Томск
2013**

УЧРЕДИТЕЛЬ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(факультет психологии)

Главный редактор – Г.В. Залевский, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО,
заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Богомаз С.А., д-р психол. наук, проф.; **Бохан Т.Г.**, д-р психол. наук, доц.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО; **Залевский В.Г.**, канд. психол. наук, доц.; **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (зам. главного редактора); **Козлова Н.В.**, д-р психол. наук, доц.; **Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф.; **Левицкая Т.Е.**, канд. психол. наук, доц.; **Лукьянов О.В.**, д-р психол. наук, доц.; **Мещерякова Э.И.**, д-р психол. наук, проф.; **Муравьева О.И.**, канд. психол. наук, доц.; **Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Финогенова Г.А.** (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г., д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Бохан Н.А.**, д-р мед. наук, проф., чл.-кор. РАМН (Томск); **Вассерман Л.И.**, д-р мед. наук, проф. (Санкт-Петербург); **Вяткин Б.А.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Пермь); **Демина Л.Д.**, д-р социол. наук, проф. (Барнаул); **Доценко Е.Л.**, д-р психол. наук, проф. (Тюмень); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (Томск); **Залевский Г.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАО (Томск); **Зинченко В.П.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Зинченко Ю.П.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Знаков В.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кабрин В.И.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Карнышев А.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Иркутск); **Ключко В.Е.**, д-р психол. наук, проф. (Томск); **Коробейников И.А.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Кравцова Н.А.**, д-р психол. наук, проф. (Владивосток); **Кунце Г.**, д-р медицины, проф. (Кассель, Германия); **Мухина В.С.**, д-р психол. наук, проф., действительный член РАО (Москва); **Павлик К.**, д-р психологии, проф. (Гамбург, Германия); **Санжаева Р.Д.**, д-р психол. наук, проф. (Улан-Удэ); **Семке В.Я.**, д-р мед. наук, проф., действительный член РАМН (Томск); **Смирнова С.В.**, канд. психол. наук, доц. (Благовещенск); **Соловьев А.В.**, канд. психол. наук, проф. (Москва); **Тхостов А.Ш.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Ушаков Д.В.**, д-р психол. наук, проф. (Москва); **Шюлер П.**, д-р психологии (Марбург, Германия); **Юревич А.В.**, д-р психол. наук, проф., чл.-кор. РАН (Москва); **Яницкий М.С.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК

Г.А. Финогенова

Сибирский психологический журнал
включен в Перечень ведущих научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени доктора и кандидата наук
по педагогике и психологии.
(Бюллетень Высшей аттестационной комиссии
Министерства образования и науки
Российской Федерации. 2007. № 1)

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
Томский государственный университет, факультет психологии
Телефон/факс: (3822) 52-97-10
E-mail: den@psy.tsu.ru

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций – **Свидетельство ПИ**
№ 77-12789 от 31 мая 2002 г. Международным Центром ISSN (Париж)
от 4 января 2003 г., печатный вариант – **ISSN 1726-7080**

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ	6
-----------------------------	---

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

<i>Залевский Г.В., Кожевников В.Н., Костарев В.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НЕВРОЗОПОДОБНЫХ РАССТРОЙСТВ С ПОЗИЦИИ КАРДИОРИТМОГРАФИИ	7
<i>Дмитриева Н.В., Перевозкин С.Б., Перевозкина Ю.М., Самойлик Н.А.</i> РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ	14

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Клочко В.Е.</i> ТЕНДЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ	18
<i>Немцев А.В.</i> СМЫСЛОВАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ЛЮДЕЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ	31

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Красноярцева О.М.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННЫМ ИНТЕРЕСОМ К МАТЕМАТИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	39
<i>Глухова Е.С.</i> ПРОЯВЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	48
<i>Малкова И.Ю.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПОДДЕРЖКУ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	57
<i>Щеглова Э.А., Ваулина Т.А., Балаев Д.Ю., Мацута В.В.</i> ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ SAT-M НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ	64
<i>Скорова Л.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	75
<i>Трифорова Ю.А.</i> СЕНЗИТИВНОСТЬ К СМЫСЛУ ТЕКСТА КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	84
<i>Чернышова И.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	89

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Муравьёва О.И., Мацута В.В., Ерлыкова Ю.Н.</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ МАЛЫХ И КРУПНЫХ ГОРОДОВ	102
<i>Семенова О.Ф.</i> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В КАЧЕСТВЕ БУДУЩЕГО ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРА	111
<i>Суднева О.Ю., Каракулова О.В., Богомаз С.А.</i> СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРВОКУРСНИКОВ	118
<i>Печерский В.Г., Печерский А.В.</i> НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ: ДИАГНОСТИКА И КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПРАКТИКА	127
<i>Щелин И.В.</i> ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГОМОНЕГАТИВИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ	131

ИНФОРМАЦИЯ

Из диссертационных советов	136
Наши авторы	137
Информационное письмо	141
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	143

CONTENTS

ADDRESS TO READERS	6
--------------------------	---

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

<i>Zalewski G.V., Kozhevnikov V.N., Kostarev V.V.</i> RYTHMOCARDIOGRAPHY AS CRITERRIA OF EFFICIENCY OF PSYCHO-CORRECTION OF PSYCHOSOMATIC PATIENTS	7
<i>Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina Ju.M., Samojlik N.A.</i> CREATION AND PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE DIAGNOSTIC TECHNIQUE OF ADDICTIVE IDENTITY	14

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

<i>Klochko V.E.</i> TREND ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT GIFTEDNESS	18
<i>Nemtsev A.V.</i> THE SPHERE OF MEANINGS IN CONSCIOUSNESS OF RELIGIOUS PEOPLE: METHODOLOGICAL FOUNDANTIONS OF INQUIRY	31

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

<i>Krasnoryadtseva O.M.</i> THE ACTUALIZATION OF THE POTENTIAL OF GIFTED ADOLESCENTS WITH A PRONOUNCED INTEREST IN MATHEMATICS: POSSIBILITY OF PSYCHO-EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	39
<i>Gluchova E.S.</i> MANIFESTATION POTENTIAL GENERAL ENDOWMENTS PUPILS OF THE SENIOR CLASSES, ARE TRAINED IN SPECIALIZED CLASSES	48
<i>Malkova I.Y.</i> FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE PRACTICE: ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL OF PLANNING	57
<i>Shcheglova E.A., Vaulina T.A., Balaney D.Yu., Matsuta V.V.</i> PSYCHOMETRIC ADAPTATION OF THE SAT-M METHOD WITH RUSSIAN SAMPLE OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WHO HAVE DIFFERENT LEVELS OF SUCCESSFULNESS OF LEARNING MATHEMATICS	64
<i>Skorova L.V.</i> FORMATION OF SOVEREIGNTY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF SENIOR ADOLESCENTS	75
<i>Trifonova Yu.A.</i> THE SENSITIVITY TO MEANING OF THE TEXT AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL REFLEXION OF FUTURE TEACHERS	84
<i>Chernyshova I.V.</i> STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR ART-EDUCATIONAL ACTIVITY	89

SOCIAL PSYCHOLOGY

<i>Muraviova O.I., Matsuta V.V., Erlykova J.N.</i> VALUE ORIENTATIONS OF ENTREPRENEURS OF SMALL TOWNS AND BIG CITIES	102
<i>Semenova O.F.</i> HOW FOREIGNERS SEE RUSSIAN ENTREPRENEURS: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN UNDERSTANDING	111
<i>Sudneva O.U., Karakulova O.V., Bogomaz S.A.</i> SOCIAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PERSONAL POTENTIAL OF FIRST-YEAR STUDENT	118
<i>Pechersky V.G., Pechersky A.V.</i> INJUSTICE IN ORGANIZATIONAL CULTURE: DIAGNOSTICS AND ADVISORY PRACTICE	127
<i>Shchelin I.V.</i> INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF HOMONEGATIVITY IN YOUTH ENVIRONMENT	131

INFORMATION

From dissertation advices	136
Our authors	137
Information letter	141
Rules of registration of materials in SPM	143

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Уважаемые коллеги и друзья, здравствуйте!

Настоящий выпуск «Сибирского психологического журнала» выходит в канун завершения 2012/2013 учебного года. В отечественном образовании, которое находится в состоянии многолетнего реформирования или угрозы такового, за этот учебный год произошло много событий, самые заметные из которых – обвинения в коррупции и аресты ряда высших чиновников Министерства образования и науки, назревающий импичмент министра образования, нарастание в обществе мнения о «малой эффективности» не только большого числа вузов России, но и академий наук – «большой и малых», обвинения в очень малой научной новизне многочисленных диссертационных работ, особенно гуманитарного направления, а отсюда и намерение ужесточить требования ко всем звеньям подготовки и защиты кандидатских и докторских диссертаций, сделать этот процесс более прозрачным и контролируемым. К нашему журналу это относится в том плане, что он должен повышать качество публикуемых в нем материалов. Кстати, этот принцип – высокое качество публикуемых материалов – всегда был одним из главных в деятельности редакции «Сибирского психологического журнала».

Наш журнал всегда уделял значительное внимание психологическим проблемам образования, как общего, так и высшего профессионального. А в данном выпуске самое большое число статей посвящено именно образованию, в том числе проблеме одаренности вообще и математической одаренности в частности.

Как известно, история психологических учений об одаренности неотделима от общей истории психологии. Конечно, когда «галопирует» цивилизация, все больше требуется «быстрых разумом Ньютонов», чем и объясняется сегодняшний тренд – обращение к проблеме одаренности в области естественных (математических) наук, «подгоняемый» призывом «Даешь инновации!». Однако при заметном нарастании «схизиса» между галопирующей цивилизацией и культурой возникает закономерный вопрос: а не следует ли нам больше озаботиться «духовной одаренностью» как высшим проявлением духовного здоровья? Кстати, высшее проявление одаренности – гениальность – происходит от латинского *genius* (гений) – дух.

Хотелось бы видеть на страницах нашего журнала больше интересных материалов по проблемам здоровья, в том числе и здоровья духовного (духовная одаренность).

В заключение хочется пожелать всем участникам образовательного процесса успешного завершения учебного года, хорошего летнего отдыха, крепкого здоровья. И, как всегда, приглашаю к творческому сотрудничеству с нашим журналом.

Будьте здоровы!

Главный редактор Г.В. Залевский

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ НЕВРОЗОПОДОБНЫХ РАССТРОЙСТВ С ПОЗИЦИИ КАРДИОРИТМОГРАФИИ

Г.В. Залевский (Томск), В.Н. Кожевников, В.В. Костарев (Красноярск)

Аннотация. Описывается использование метода кардиоритмографии для оценки эффективности лечения больных с помощью сеансов гетеросуггестивной психомышечной релаксации. Оценивается влияние центральной нервной системы, отделов вегетативной нервной системы на регуляцию ритма сердца во время лечения. Выявлено положительное влияние психотерапии на организм человека, что подтверждается характерными изменениями показателей кардиоритмограммы.

Ключевые слова: вариабельность ритма; кардиоритмография; ритмограмма; волновая структура ритма; гетеросуггестия; психомышечная релаксация.

Все органы и системы нашего организма находятся под постоянным нервно-гуморальным контролем. Взаимосвязь симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы и гуморальных влияний обеспечивает достижение оптимальных результатов в адаптации организма к изменениям внешней среды. Отклонения, возникающие в регулирующих системах, предшествуют гемодинамическим, метаболическим, энергетическим нарушениям и, следовательно, являются наиболее ранними прогностическими признаками неблагополучия пациента [3].

Сердечный ритм является индикатором этих отклонений, а потому исследования вариабельности ритма сердца имеют важное прогностическое и диагностическое значение при различной патологии.

В норме основное модулирующее действие на сердечный ритм оказывает вегетативная нервная система. При этом симпатический отдел стимулирует деятельность сердца, а парасимпатический – стабилизирует. В свою очередь, деятельность вегетативной нервной системы находится под влиянием ЦНС. В продолговатом мозге расположен сердечно-сосудистый центр, объединяющий парасимпатический, симпатический и сосудодвигательный центры. Регуляция этих центров осуществляется подкорковыми узлами и корой головного мозга [2].

В основе оценки функционального состояния организма лежит теория адаптации, или приспособления, к условиям окружающей сре-

ды. Организм человека, испытывающий в условиях современного научно-технического прогресса постоянные стрессорные воздействия (производственные, психоэмоциональные и др.), можно рассматривать как динамическую систему, которая непрерывно приспосабливается к условиям окружающей среды путем изменения уровня функционирования отдельных систем и органов. Адаптация к новым условиям среды достигается ценой затраты функциональных ресурсов организма. При воздействии факторов, имеющих стрессорный характер, возникает общий адаптационный синдром (по Селье, 1961), который рассматривается как неспецифический ответ организма и сопровождается напряжением регуляторных систем. Повседневная жизнь и деятельность также вызывают определенное напряжение механизмов регуляции. Это так называемое «рабочее напряжение», которое не выходит за рамки физиологической нормы. В случаях, когда условия среды требуют от организма повышенных усилий, диагностируют функциональное напряжение. Состояния функционального напряжения относятся к донологическим и являются пограничными между нормой и патологией. Они предшествуют развитию болезни и указывают на снижение адаптационных возможностей организма [1].

В 1967 г. В.В. Парин с соавт. выдвинули концепцию о системе кровообращения как индикаторе адаптационных реакций целостного организма. Согласно этой концепции сердечно-сосудистая система вместе с нейроэндокринной системой играет важную роль в процессах адаптации. Это связано с функцией транспорта питательных веществ и кислорода – основных источников энергии для клеток и тканей. Энергетический механизм является ведущим в процессах адаптации. Дефицит энергетического обеспечения является пусковым сигналом, запускающим всю цепь регуляторных приспособлений.

Важную роль в регуляции сердца и сосудов, в их приспособлении к текущим потребностям организма играет вегетативная нервная система. Вместе с тем баланс отделов вегетативной нервной системы зависит от состояния более высоких уровней регуляции и отражает результаты адаптивного поведения всего организма. Для оценки состояния симпатического и парасимпатического отделов, а также высших вегетативных центров получил применение анализ variability ритма сердца. Он позволяет определять уровень стресса, распознавать появление перенапряжения, аритмий, предшествующих появлению болезни [1].

Информацию о ВРС получают на основании анализа ритмограмм.

Ритмограмма – это числовая последовательность, элементами которой являются промежутки между двумя соседними сердечными сокращениями (последовательность значений интервалов RR) [4]. Рисунок ритмограммы формируется тремя видами волн (так называемая волновая структура сердечного ритма):

1) быстрые волны (HF) – высокочастотные колебания, связанные с активностью парасимпатических отделов вегетативной нервной системы;

2) медленные волны 1-го порядка (LF) – низкочастотные, показатель отражает состояние симпатического звена регуляции;

3) медленные волны 2-го порядка (VLF) – очень низкочастотные, связаны с активностью кортикальных структур и состоянием высших вегетативных центров [3].

Анализ variability ритма сердца существенно дополняет традиционную клиническую интерпретацию ЭКГ, основанную на оценке энергометаболических сдвигов в миокарде. В последовательности интервалов RR содержится информация о процессах, отражающих многоуровневую регуляцию физиологических функций. Нарушения регуляции, как известно, предшествуют нарушениям обмена веществ и энергии и таким образом позволяют прогнозировать клинически значимые изменения в деятельности сердечно-сосудистой системы и других систем организма.

Актуальность использования анализа сердечного ритма в психотерапии обусловлена его высокой чувствительностью как индикатора функционального состояния, а также тесной связью динамики ритма сердца с изменением психологического статуса пациента. Анализ variability ритма сердца может использоваться в качестве объективного критерия эффективности психотерапевтической коррекции психосоматических нарушений, а также для контроля состояния пациента во время сеанса психотерапии.

Запись кардиоритмограммы проводили во время сеанса психотерапии (авторская методика В.Н. Кожевникова 1987 г. – гетеросуггестивный тренинг психомышечной релаксации с позитивной эмоциональной эмагинацией) у 30 пациентов с различной психосоматикой. Информацию о variability ритма сердца получали с помощью микроэлектронного кардиомонитора – прибора, разработанного в лаборатории медицинского приборостроения Красноярского государственного технического университета (разработчики – Г.М. Алдонин, Д.И. Ноженков, 1995). Электроды накладывались на переднюю и заднюю поверхность нижней трети предплечья. Запись ритмограммы велась в положении пациента лежа в течение 5 мин до начала сеанса (фоновая запись), во время сеанса (50 мин) и 5 мин после окончания сеанса. Кроме того, всем пациентам было проведено исследование показателей иммунной и эндокринной системы до начала лечения и после него.

При оценке ритмограммы использовали общестатистические характеристики (SDNN, RMSSD, pNN50%), классические параметры плотности распределения кардиоинтервалов (мода, амплитуда моды, вариационный размах, коэффициент вариации) и производные пара-

метры, предложенные Р.М. Баевским (индекс вегетативного равновесия, вегетативный показатель ритма, индекс напряжения). Кроме того, оценивали соотношение показателей спектральной мощности (HF%, LF%, VLF%) и их вклад в волновую структуру сердечного ритма [4].

Во время проведения сеансов выявлена следующая динамика параметров variability ритма сердца. У всех пациентов изначально до лечения наблюдалось снижение показателей, характеризующих влияние парасимпатического отдела и усиление симпатического влияния на сердечный ритм, что указывает на состояние функционального напряжения регуляторных систем и способствует развитию болезни или ухудшению ее течения. На ритмограмме это соответствует фоновой записи (рис. 1). Во время сеанса начинают преобладать парасимпатические влияния на регуляцию сердечного ритма, что проявляется замедлением пульса и уменьшением вариационного размаха (разницы между минимальным и максимальным значениями интервалов RR).

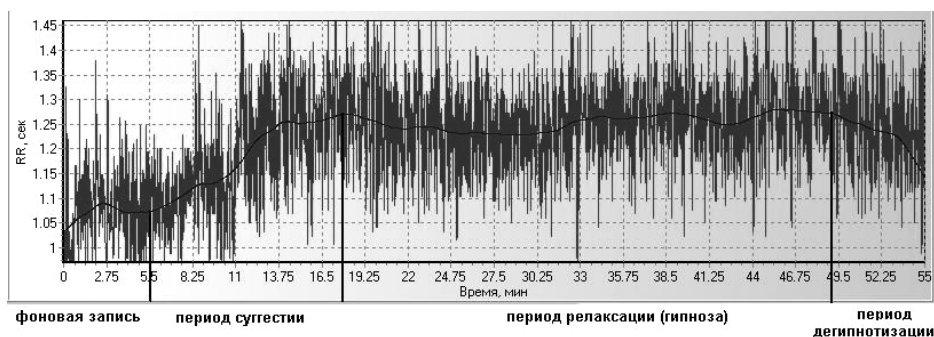


Рис. 1. Ритмограмма пациента во время сеанса психотерапии

Достоверное увеличение в структуре спектральной мощности процента быстрых волн (HF), умеренное снижение MB1 (LF) с относительно низким значением MB2 говорит о появлении доминирующего влияния парасимпатической нервной системы на регуляцию сердечного ритма (рис. 2).

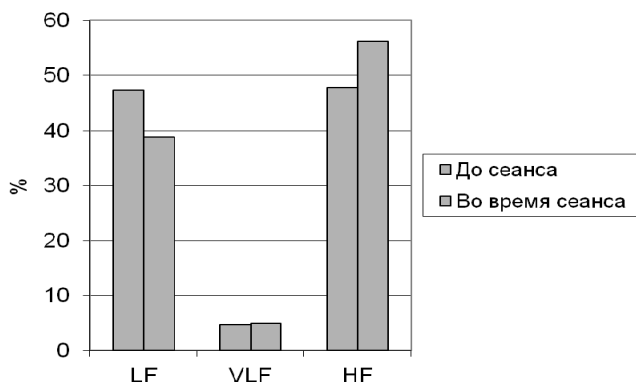


Рис. 2. Динамика показателей спектральной мощности

На гистограмме плотности распределения RR также видно смещение вегетативного баланса в сторону парасимпатического влияния на ритм сердца (рис. 3).

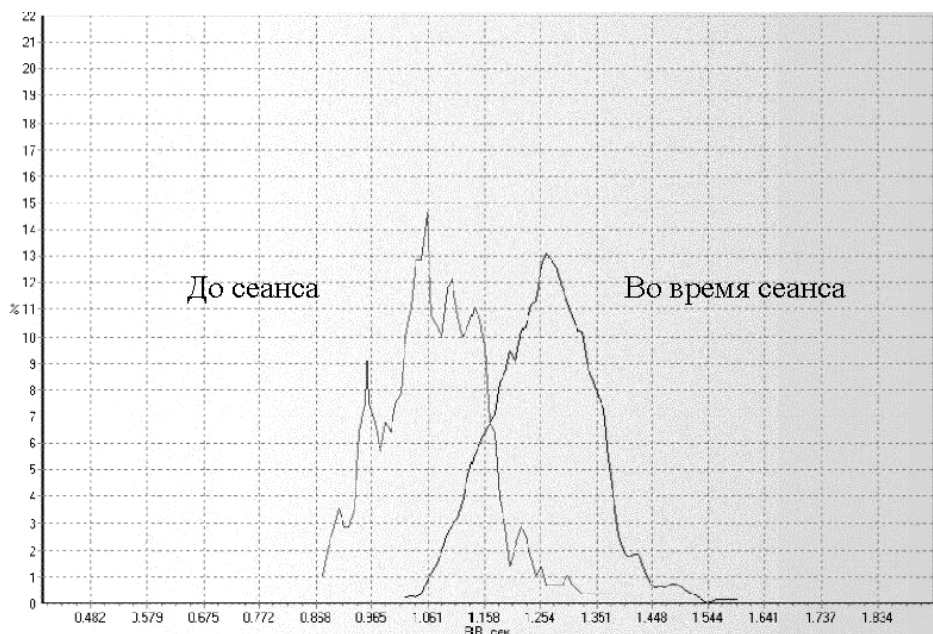


Рис. 3. График плотности распределения интервалов RR во время сеанса психотерапии

Выявлено однонаправленное изменение статистических показателей $rNN\%$, $SDNN$, $RMSSD$ в процессе лечения, изменение их в сторону увеличения, что определяется преимущественным влиянием парасимпатического отдела вегетативной нервной системы.

Значения показателей спектральной мощности (HF, LF) от сеанса к сеансу значительно отличаются от исходных данных, полученных до лечения пациента, и свидетельствуют о преобладании парасимпатического звена регуляции в управлении сердечным ритмом (рис. 4).

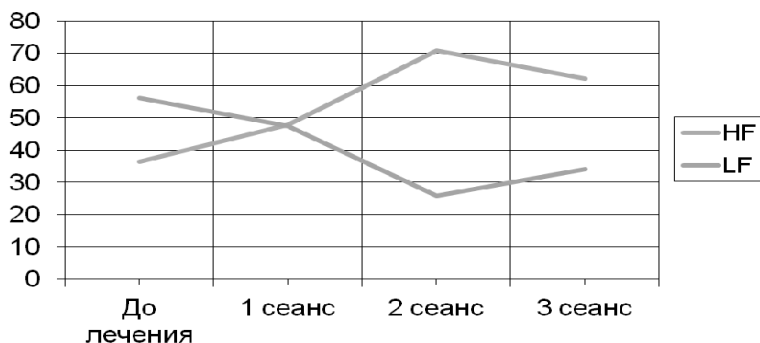


Рис. 4. Динамика значений относительной мощности высокочастотного и низкочастотного компонентов спектра

То же можно сказать и о параметрах, отражающих степень функционального напряжения отделов вегетативной нервной системы. Выявлена закономерная динамика этих показателей от сеанса к сеансу: 1) чем меньше индекс напряжения (ИН), тем меньше степень напряжения регуляторных систем и тем больше адаптационные возможности организма, тем более устойчив он к развитию болезни; 2) чем меньше вегетативный показатель ритма (ВПР), тем больше вегетативный баланс смещен в сторону преобладания парасимпатической регуляции; 3) уменьшение индекса вегетативного равновесия (ИВР) от сеанса к сеансу свидетельствует об усилении парасимпатического влияния (рис. 5).

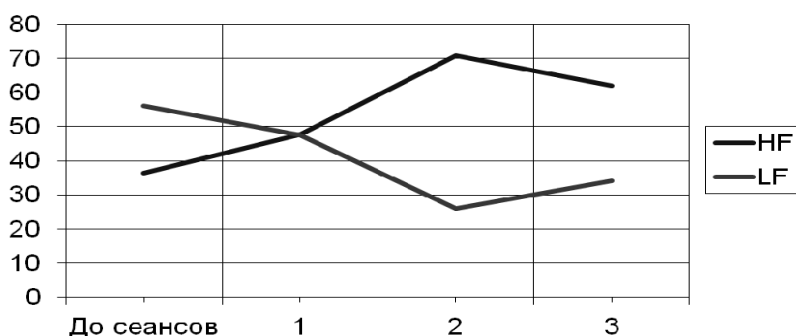


Рис. 5. Значения показателей вариабельности ритма сердца от сеанса к сеансу

Выводы:

1. Для больных с психосоматическими расстройствами характерна устойчивая симпатoadреналовая активность с ее относительным доминированием в спектре при снижении активности парасимпатической регуляции (быстрые волны, HF). На фоне лечения происходит снижение LF, VLF (медленные волн), что коррелирует со снижением эмоционального напряжения и тревоги.

2. Во время сеанса психотерапии происходила стабилизация ритма сердца, что проявлялось достоверным снижением вариационного размаха и урежением пульса.

3. Во время сеансов наблюдалось достоверное изменение показателей сердечного ритма в сторону преобладания парасимпатического звена регуляции над симпатическим по сравнению с исходными данными пациента.

4. В процессе лечения было достигнуто восстановление баланса симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы за счет умеренного преобладания парасимпатического влияния, что является одним из факторов индивидуальной устойчивости организма к развитию какой-либо патологии.

5. Доминирующее влияние парасимпатической регуляции имеет прогностическое значение, оно указывает на сохранение способности к

восстановлению хорошего физического состояния, адаптационных возможностей организма, повышению устойчивости к стрессам, в том числе с помощью сеансов психотерапии.

6. При исследовании биохимических показателей крови до лечения выявлены клеточная и гуморальная недостаточность иммунитета (практически у всех больных диагностированы иммунодефицитные состояния) и нарушение гормонального фона. Анализ данных иммунологического и гормонального тестирования, проведенный после сеансов психомышечной релаксации, выявил стабилизацию иммунологических и гормональных показателей организма. Таким образом, данный метод психотерапевтической коррекции способствует восстановлению функциональной активности иммунной и эндокринной системы, что усиливает сопротивляемость организма к инфекционным заболеваниям, повышает физическую и психическую работоспособность, создает устойчивый положительный эмоциональный фон.

Литература

1. Баевский Р.М., Никулина Г.А. Холтеровское мониторирование в космической медицине: анализ вариабельности сердечного ритма // Вестник аритмологии. 2000. № 16. С. 6–15.
2. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. М., 2012. 273 с.
3. Залевский Г.В. Избранные вопросы клинической психологии. Т. 2: Исторические и онтогенетические аспекты клинической психологии / Г.В. Залевский, Н.А. Кравцова, Л.А. Лозовик. Владивосток : Медицина ДВ, 2008. 272 с.
4. Миронова Т.Ф., Миронов В.А. Клинический анализ волновой структуры синусового ритма сердца (Введение в ритмокардиографию и атлас ритмокардиограмм). Челябинск, 1998. 162 с.
5. Михайлов В.М. Вариабельность ритма сердца. Опыт практического применения. Иваново, 2000. 200 с.
6. Руднев В.П. Характеры и расстройства личности. Патография и метапсихология. М. : Класс, 2012. 272 с.
7. Рябыкина Г.В., Соболев А.В. Вариабельность ритма сердца. М. : Стар'Ко, 1998. 200 с.
8. Шапарь В.Б. Современный курс практической психологии. М. : Клуб семейного досуга, 2011. 416 с.

RYTHMOCARDIOGRAPHY AS CRITERIA OF EFFICIENCY OF PSYCHOCORRECTION OF PSYCHOSOMATIC PATIENTS

Zalewski G.V. (Tomsk), Kozhevnikov V.N., Kostarev V.V. (Krasnoyarsk)

Summary. The method of cardiorythmography, used for evaluation of efficiency of treatment of patients with the help of heterosuggestive psychomuscular relaxation is described. The influence of central nervous system and of the departments of vegetative nervous system on regulation of a heart rhythm during treatment is evaluated. The positive influence of psychotherapy on human body is confirmed by characteristic changes of parameters of cardiorythmogram.

Key words: variability of heart rate; cardiorythmography; rhythmogram; wave structure of heart rhythm; heterosuggestion; psychomuscular relaxation.

РАЗРАБОТКА И ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Н.В. Дмитриева, С.Б. Перевозкин,
Ю.М. Перевозкина, Н.А. Самойлик (Новокузнецк)

Аннотация. Представлен теоретический и эмпирический анализ опросника «Аdditивная идентичность». Целью методики является комплексное выявление индикаторов аддитивной идентичности личности. Доказано, что опросник представляет собой надежный измерительный инструмент для диагностики аддитивной идентичности.

Ключевые слова: аддитивная идентичность; психометрическая проверка; валидность; надежность; факторный анализ.

Необходимость разработки методики диагностики аддитивной идентичности обусловлена тем, что в постмодернистской культуре фрагментарная идентичность перестала быть маргинальным явлением. Все большее число лиц переживает свою идентичность как множество ролевых поведений; ролей, которые появляются на сцене попеременно, смешиваются друг с другом, теряются и снова возникают в зависимости от постоянно меняющихся условий повседневной реальности.

Аддитивная личность имеет аддитивную идентичность, которая объективно ведет ее носителя к аутодеструкции. Аутодеструктивные проявления аддитивной личностной структуры присутствуют при всех формах аддикции, включая как химические, так и процессные содержания [2–4].

Анализ результатов экспериментальных исследований последних лет позволил нам разработать тест на диагностику аддитивной идентичности и уточнить ее понятие. Под аддитивной идентичностью мы понимаем сложный социально-психологический феномен, формирующийся в процессе социализации личности на основе уникального индивидуального опыта и личностных особенностей, сопровождающийся уходом от реальности с помощью химического и нехимического аддитивного агента и стойкой, сильной эмоциональной фиксацией на воздействии, изменившем дискомфортное психическое состояние [1–4].

Создание методики предусматривало следующие этапы конструирования тестов [8]. Первый этап предполагал построение теоретического конструкта, состоящего из следующих сфер: самосознание, эмоциональная сфера, сфера семьи и детства, профессиональная сфера, межличностные отношения, мотивационная сфера и защитные механизмы. Данные сферы были теоретически и экспериментально проанализированы на втором этапе исследования.

Таким образом, в соответствии с выделенным конструктом аддиктивной идентичности формировалась информационная база исследования – разработка тестовых утверждений. При формировании утверждений теста использовались как некоторые утверждения из методик, диагностирующих особенности всех представленных сфер, так и разрабатывались новые утверждения, позволяющие максимально конкретно учитывать специфику феномена аддиктивной идентичности. В итоге было составлено 120 утверждений исходного варианта психодиагностической методики «Аддиктивная идентичность» с учетом баланса между прямыми и обратными ответами. Утверждения предполагают дихотомическую оценку: да – респондент выражает согласие с утверждением, нет – выражает несогласие. Общий показатель шкалы (выраженность аддиктивной идентичности) подсчитывается путем сложения баллов, совпадающих с ключом.

На третьем этапе при построении диагностической модели использовался критериально-ключевой способ компоновки специальным образом отобранных и оцененных диагностических признаков (вариантов ответов на задания теста) в диагностический показатель.

В ходе проведения дискриминативного анализа были тщательно проанализированы и исключены из методики все пункты с психометрическими характеристиками, не удовлетворяющие нормам. В общей сложности после психометрической проверки утверждений опросник включал 114 утверждений. В результате был получен окончательный вариант методики, который прошел психометрическую проверку. Экспериментальной базой выступили вузы города Новосибирска: Новосибирский государственный педагогический университет (НГПУ) и Новосибирский гуманитарный институт (НГИ). Экспериментальная выборка составила 399 чел. – студентов разных курсов очного отделения различных факультетов. Всего было обследовано 316 женщин и 183 мужчины в возрасте от 17 до 35 лет. Полученные результаты подвергались статистической обработке с использованием программ Statistic for Windows 6.0 и «Psychometric Expert 5». Для окончательных выводов использовались только значимые результаты.

Все респонденты были диагностированы по пяти методикам: окончательный вариант методики «Аддиктивная идентичность», «Методика диагностики структуры и статусов эгоидентичности» СЭИ-тест (Е.А. Солдатова), «Тест эго-идентичности» (стандартизированное интервью Эриксона–Марсиа), «Тест на интернет-аддикцию» (Т.А. Никитина, А.Ю. Егоров), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич).

Результаты расчета коэффициента r_t – Кьюдера–Ричардсона и r_{tt} – Спирмена–Брауна в целом по опроснику на окончательной версии показали очень высокое значение коэффициента r_t (0,85), что позволяет сделать вывод, что в целом методика «Аддиктивная идентичность» об-

ладает высокой внутренней согласованностью и является достаточно точным измерительным инструментом для диагностики аддиктивной идентичности личности.

Для изучения устойчивости показателей методики «Аддиктивная идентичность» при повторных измерениях была рассчитана ретестовая надежность. С этой целью были дважды обследованы студенты третьего курса различных факультетов НГИ с помощью методики «Аддиктивная идентичность» ($N = 68$). Применение коэффициента корреляции r Спирмена между результатами первого и второго тестирования ($r = 0,97$) показало высокую ретестовую надежность опросника, что свидетельствует об устойчивости методики «Аддиктивная идентичность» к временному показателю и как следствие о стабильности во времени аддиктивной идентичности личности.

На основе проведенного факторного анализа по методу главных компонент с вращением варимакс нормализованное было извлечено два фактора с собственными значениями больше единицы, объясняющих 75,5% общей изменчивости. Первый фактор, имеющий наибольшую объяснительную силу (55,3% общей изменчивости), образовали переменные, отражающие аддиктивный радикал личности, причем наибольшая нагрузка имеется у признаков, отражающих склонность к аддиктивному поведению. В этом случае можно говорить о высокой факторной валидности разработанной нами методики «Аддиктивная идентичность», которая включается в первый фактор с высокой факторной нагрузкой (0,78). Второй фактор (охватывает 20,2% изменчивости всех данных) интерпретируется посредством трех признаков, два из них образуют отрицательный полюс данного фактора: автономия ($-0,84$); достижение идентичности ($-0,55$), а один признак – положительный полюс: сомнение (0,94). Данный фактор отражает достижение идентичности.

На основе анализа полученных данных по методикам «Тест на интернет-аддикцию» (Т.А. Никитина, А.Ю. Егоров), «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевич) все испытуемые были отнесены к трем группам: норма (низкие показатели виртуальной аддикции); группа риска по аддикции (проявление предрасположенности к данной форме зависимости, «предзависимость», средние показатели по тесту); аддикты (высокие показатели, свидетельствующие о сформированности аддикции).

В результате дисперсионного анализа были получены статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) по всем трем группам респондентов. Так, респонденты, отнесенные к группе аддиктов, обнаружили наиболее высокую аддиктивную идентичность в целом ($M = 79,45$ Т-балла), что значимо отличается от группы риска и «нормы». Кроме того, респонденты группы риска также имеют высокие значения ад-

диктивной идентичности ($M = 68,96$ Т-балла) и статистически значимо отличаются от нормы.

Полученные результаты с использованием критерия t-Стьюдента позволили выдвинуть гипотезу о том, что женщины и мужчины не будут различаться по выраженности аддиктивной идентичности. Поэтому для стандартизации результатов и построения норм половой фактор не учитывался. Проверка типа распределения полученных тестовых баллов (критерий d Колмогорова–Смирнова) по показателю «Аддиктивная идентичность» окончательной версии методики показала, что эмпирические распределения по показателю приближены к нормальному виду ($p > 0,05$).

Использование методики позволяет выявлять значимые для респондентов структурно-содержательные компоненты аддиктивной идентичности, являющиеся индикаторами кризиса личностной идентичности, отражающими неудовлетворенность человека основными сферами своей жизни и связанные с этим негативные переживания.

Использование методики возможно как в ходе массовых скрининговых обследований, проводимых в рамках психопрофилактических программ, так и в процессе проведения научных исследований. Комплексное выявление индикаторов аддиктивной идентичности при индивидуальной диагностике позволит своевременно диагностировать наличие в структуре личности аддиктивного радикала, выявить его психодинамические механизмы и определить особенности их влияния на развитие аддикции.

Литература

1. Дмитриева Н.В., Перевозкин С.Б., Перевозкина Ю.М., Самойлик Н.А. Разработка методики «Опросник кризисной идентичности» (ОКИ) // Гуманитарные науки и образование в Сибири. 2010. № 6. С. 69–78.
2. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Загоруйко Е.Н. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2007. 472 с.
3. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Шникс Т.А. Психодинамические механизмы аддикций в постсовременной культуре. Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG Heinrich, 2011. 188 с.
4. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В., Козырева Т.С. Факторы формирования аддиктивной идентичности // Психологическое здоровье и гендерные отношения. Новосибирск : Сибирская ассоциация консультантов, 2012. С. 81–96.
5. Червинская К.Р. Компьютерная психодиагностика. СПб. : Речь, 2003. 336 с.

CREATION AND PSYCHOMETRIC ANALYSIS OF THE DIAGNOSTIC TECHNIQUE OF ADDICTIVE IDENTITY

Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Perevozkina Ju.M., Samojlik N.A. (Novokuznezk)

Summary. This article gives a theoretical and empirical analysis of the questionnaire «Addictive identity». The aim of this procedure is a complex identification of indicators of addictive identity of personality. It is proved that the questionnaire presents reliable measuring tool for the diagnosis of addictive identity.

Key words: addictive identity; psychometric testing; validity; reliability; factor analysis.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159

ТЕНДЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОДАРЕННОСТИ

В.Е. Клочко (Томск)

Работа выполнена в рамках ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. Соглашение № 14.В37.21.0277 от 25.07.2012

Аннотация. Рассматривается процесс развития представлений об одаренности в психологии. Анализ тенденций развития проблемы открывает закономерности, обусловленные последовательной сменой форм профессионально-психологического мышления в сторону их усложнения. Выделяются показатели тенденционального анализа и устанавливается его связь с транспективным анализом, разработанным в рамках системной антропологической психологии. Обсуждается постнеклассическая перспектива изучения одаренности.

Ключевые слова: одаренность; неклассическая наука; постнеклассическая наука; парадигмальная динамика; саморазвитие; открытая система; системная антропологическая психология.

1. Транспективный подход и тенденциональный анализ. Тенденциональный анализ используется в тех случаях, когда необходимо вскрыть закономерности самодвижения сложно организованных целостностей, устойчивое существование которых во времени и пространстве обеспечивается динамикой их саморазвития, каковая и выступает в качестве способа их существования. Этим условиям отвечают, прежде всего, живые системы открытого типа, т.е. системы, которые удерживают свою целостность за счет непрерывного обмена со средой – веществом, энергией, информацией. Характерным признаком таких систем является усложнение их системной организации в процессе саморазвития. Усложнение системной организации является основанием устойчивости системы, одновременно заявляя о себе как основной тенденции развития. Поэтому тенденциональный анализ применим только там, где удастся выделить саморазвивающуюся систему, ее вещные, энергетические, информационные дефициты, детерминирующие направленное и избирательное взаимодействие системы с окружающей средой, а также те системные новообразования, которые порождаются в акте взаимодействия, обеспечивая усложнение системной организации искомой целостности.

Можно полагать, что тенденциональный анализ представляет собой конкретную вариацию транспективного подхода, на котором ба-

зируется методология системной антропологической психологии (САП) [14]. Методологической базой САП является представление о человеке как открытой саморазвивающейся (и самоорганизующейся) системе, которое выступает в роли своеобразной модели, задающей некий образ, стиль многомерного мышления, в определенном смысле «гештальт», сквозь призму которого рассматриваются новые познавательные ситуации. Заметим, что такой подход преодолевает давно уже закрепившуюся в психологии традицию, в соответствии с которой принято считать, что принцип системности не несет в себе параметров развития, а потому его всегда необходимо дополнять принципом развития. Кроме того, он направлен на преодоление представлений о том, что духовные процессы и состояния не имеют таких выделенных и относительно автономных частей (подсистем и элементов), какие есть у материальных объектов. «Духовный субстрат» не так уж однороден, и чем дальше двигается психологическое познание, тем более отчетливо дифференцируется круг таких понятий, как смысл и ценность, психологическое поле, смысловое поле, жизненное пространство, транс-субъективное пространство, пространство жизни и т.д.

«Транспект» – это аналог понятия «становление», но такой аналог, который учитывает направление развития открытой самоорганизующейся (саморазвивающейся) системы как закономерно усложняющейся пространственно-временной организации. Поэтому и транспективный анализ – это анализ не только тенденциональный, но и хронологический, учитывающий внутрисистемное со-бытие времени и пространства. Транспективный – значит открывающий перспективу, выявляющий тенденции и направленность процесса развития, скрытые в самом этом процессе от того, кто только фиксирует факты появления новообразований, полагая их проявлением развития.

Заметим, что для использования транспективного анализа как средства историко-психологического исследования необходимо научиться смотреть на науку как открытую саморазвивающуюся (и самоорганизующуюся) «человекоразмерную» систему. Точно так же, для его использования в качестве средства общепсихологического анализа необходимо научиться смотреть на человека как сложнейшую пространственно-временную организацию, основанием устойчивости которой является ее самодвижение (становление), проявляющееся в виде закономерного усложнения человека, его системной организации [5].

Поднимая проблему тенденционального анализа развития представлений об одаренности, необходимо представить те закономерные преобразования проблемы, которые она испытала по мере применения к ней все более сложных когнитивных схем, которые применялись для ее постановки и решения на разных стадиях развития психологического познания. Дело в том, что транспективный анализ позволил выявить процесс закономерного усложнения профессионально-психоло-

гического мышления в ходе становления научного познания [6]. Было показано, что пространство современной психологии представлено теориями, построенными с помощью мышления разного уровня сложности. Введено понятие «парадигмальная динамика науки», позволяющее зафиксировать переходы между одинарно-бинарной логикой, свойственной классической науке, бинарно-тернарной логикой, адекватной неклассической науке, и тернарно-многомерной логикой, которая находится в стадии становления [7]. Транспективный анализ – это анализ не движения, а анализ в движении. Это не значит, что транспективный анализ не предполагает поперечных срезов. Наоборот, он их предполагает, но понимает их как искусственно (и искусно) остановленные моменты непрекращающегося процесса саморазвития системы, произведенные не только для выявления дельты прироста новообразований (традиционный анализ развития по приросту нового). Эти срезы нужны для выявления тенденций становления – как потенциалов, в движении формирующихся и в нем же обретающих силу на свое осуществление.

2. Парадигмальная динамика и проблема одаренности. Необходимо отметить, что этапы развития представлений об одаренности в целом совпадают с основными этапами развития психологической науки. Последовательная смена этапов отражает объективные тенденции развития психологического познания. Поэтому простое перечисление определений исходного понятия («одаренность») не является эффективным средством формирования психолого-педагогической культуры участников образовательной программы, призванных профессионально участвовать в развитии одаренности детей и подростков. Для того чтобы понять динамику изменений, и необходим транспективный анализ.

Первый этап определения понятия одаренности совпадает с периодом становления классической психологии. Здесь одаренность рассматривается как психическое свойство, сводимое к интеллекту и креативности. Психически обусловленный «набор способностей» должен свидетельствовать о наличии одаренности. Однако при всем желании «усовершенствовать» инструментарий диагностики общих (или академических) способностей это не приносило заметного эффекта. Оказалось, что высокий и даже сверхвысокий уровень психометрического интеллекта не гарантирует творческих достижений. Кроме того, крайне популярное до сего дня связывание основания одаренности с креативностью (в концепции Дж. Гилфорда это связка «креативность = творческая одаренность») так и осталось недоказанной гипотезой.

В неклассической науке представление об одаренности как наборе определенных способностей стало сменяться «целостным личностным подходом». Оказалось, что реализация способностей человека не автономна по отношению к личностному развитию, а непосредственно

связана с мотивационными, эмоциональными, волевыми качествами. Особый интерес, с данной точки зрения, представляет изучение мотивации одаренных детей и подростков. Дж. Рензулли, а также другие психологи (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, Э. Ландау) вводят мотивационный фактор в структуру одаренности.

Два момента стоит отметить особо. Это динамический аспект одаренности как качества, которое формируется в процессе жизни, «становится». И это такое качество, которое постепенно возникает в контексте «человек – среда» (А. Шведел и Р. Стернберг). Здесь еще видна бинарная схема детерминирующей роли «двух факторов», но уже заметно приближение к системному единству факторов, к системной детерминации развития одаренности. Особенно заметно это движение при изучении одаренности у подростков: известно, что для достижения результатов в той или иной области подросток опирается уже не столько на богатство природных задатков (как часто бывает в младших возрастах), но вынужден прикладывать усилия и трудиться, т.е. совершать сознательный выбор. Одаренность начинает связываться с самоопределением, самореализацией – как тем, что может способствовать реализации способностей подростка или препятствовать ей. В концепции С. Марлэнд общая одаренность высокого уровня (талант) определяется как способность и одновременно как тенденция к личностному развитию. Если учесть, что наука постнеклассического уровня изучает саморазвивающиеся системы, то концепция С. Марлэнд может быть оценена как переходная (между неклассикой и постнеклассикой).

Сравнивая концепции (как зарубежные, так и отечественные), необходимо выделить механизм движения всей проблематики, убеждаясь в том, как постепенно и закономерно увеличивается масштаб, в котором рассматривается и изучается проблема общей одаренности в психологии, а синхронно с этим процессом меняется масштаб проблемы одаренности как образовательно-педагогической проблемы развития одаренности и работы с одаренными детьми. Сначала одаренность приравнивается к одному свойству или качеству человека – креативности, потом к некоторому набору способностей (возможностей) как интеллектуальному ресурсу. Затем одаренность как некий потенциал (ресурс) начинает рассматриваться в плане потенциалов, т.е. в плане готовности к реализации человеком имеющихся у него базальных предпосылок (способностей). На первый план выступает «целостная личность» с ее мотивами, ценностями и смыслами и начинает объективироваться скрытый идеал образования – суверенный человек.

В зарождающейся постнеклассической науке, к каковой может быть отнесено и разрабатываемое нами направление, проблема одаренности выступает как *проблема качества ценностно-смысловой развертки бытия человека и меры осмысленности им собственного жиз-*

неосуществления. Новый разворот проблемы связан с тем, что в трансспективном анализе историческим временем становящейся системы является не прошлое, будущее или настоящее, а перекрывающий эти времена процесс превращения поливариативного будущего в моновариативное прошлое, который в трансспекции неотрывен от процесса превращения поливозможностного пространства (среды) в пространство собственного становления. Тенденции развития, которые в привычном понимании рассматриваются как то, в чем проявляет себя процесс развития, в трансспективном анализе открываются как потенции, которые обуславливают процесс становления и тем самым выражают прогрессивную логику и направленность системогенеза. Переход в методологию становления открывает механизмы созревания и роста, межуровневые переходы и основания, обеспечивающие эту загадочную устремленность системы к более высоким уровням, на которых сохраняются все позитивные результаты, полученные на более ранних (и более низких) уровнях становления, и открывается новая «зона ближайшего развития» системы.

САП представляет собой направление, которое строится именно на многомерной логике. Ключевыми методологическими принципами в ней являются принцип направленного (избирательного) взаимодействия и принцип порождающего эффекта избирательного взаимодействия. Предполагается, что принцип избирательности и направленности взаимодействия является релевантным для всего Универсума, вбирающего в себя все виды систем, в том числе и живых. Разные уровни организации материи, представляя разные по своей сложности семантические структуры, используют один и тот же принцип смыслообразования, благодаря которому Универсум обеспечивает свою устойчивость как саморазвивающееся явление. На базе этой методологии дается объяснение природы и этапов становления многомерного жизненного пространства человека, каковое и выступает в качестве базального основания для возникновения таких свойств сознания, как его системность и осмысленность [14]. Проблема одаренности начинает рассматриваться как проблема качества избирательного взаимодействия человека с миром, в котором психике отводится особая роль.

Избирательное взаимодействие – основной признак открытых саморазвивающихся систем. Находящиеся в постоянном обмене с окружающей средой (веществом, информацией, энергией), живущие и развивающиеся за счет такого обмена, эти системы должны иметь свои специфические механизмы отбора из среды того, что имеет актуальный (здесь и теперь) *смысл* для системы. Эти механизмы «заточены» на установление соответствия между тем, что составляет актуальный запрос системы, обращенный к среде, и тем, что в среде может ответить на этот запрос. Чем сложнее система, тем сложнее устроены прирующие ей механизмы (само)отбора. Для целостного человека таким ор-

ганом отбора выступает психика – «решето, процеживающее мир», по Л.С. Выготскому [1. С. 347]. С нашей точки зрения, значения, смыслы и ценности являются «ячейками» этого «решета». *Вся проблема одаренности, таким образом, заключается в том, насколько качественно работают эти «ячейки», характеризую меру открытости человека в природный и социальный мир, в мир культуры и к самому себе.*

Постнеклассическая наука транспективна в своей основе, поскольку дает другую трактовку проблем пространства-времени, другое представление о структуре реальности – не просто как того, что отражает человек, но, прежде всего, того, что человек порождает. Этим преодолевается количественный подход к трактовке времени и пространства, сложившийся в классической науке, в которой время предстает вместилищем процессов, а пространство – вместилищем вещей, при том, что оба эти «вместилища» абсолютно индифферентны по отношению к тому, что они в себя вмещают. Вместо этого подхода – «калькуляции» (М. Хайдеггер) вводится содержательное «измерение»: пространство задается не только вещами, но и смыслами; время течет не только вне или внутри нас, но и благодаря нам.

Подводя предварительный итог, можно сказать, что в постнеклассической перспективе одаренность начинает просматриваться как интегральная (эмерджентная) характеристика человека, определяющая его способность:

- генерировать новые формы мышления, поведения и деятельности, используя те возможности, которые открываются ему в сложной динамике ценностно-смысловых измерений его жизненного пространства;
- эффективно переструктурировать ментальный опыт в соответствии с новыми задачами;
- обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления.

Постнеклассическая наука предполагает транспективный анализ, поскольку она методологически фундирована для понимания своего предмета исследования не как ставшего и даже не становящегося, а как момент общего движения в ряду закономерно усложняющихся форм системной организации того, что она изучает.

Транспективный анализ позволяет вычлениить становление – эскалатор усложняющихся форм, эстафету преемственности там, где все кажется хаосом; не произвол в формообразовании, каковым бы он был, если бы допускались любые взаимодействия, – в связи с тем, что именно они (взаимодействия) обладают порождающим эффектом. Он не признает линейность движения, которую так легко и незаметно подменяют «однолинейностью», за которой прячется телеологизм как идейная основа финалистических концепций. Однако отрицает и нелинейность, если под ней понимают чисто вероятностный процесс пове-

дения системы в точке бифуркации – ничем не ограниченное количество степеней свободы, гарантирующее непредсказуемость дальнейшего пути развития системы.

3. Проблема одаренности: концептуальный анализ. Тенденциональный анализ проблемы одаренности можно дополнить концептуальным анализом, предполагающим выявление динамики становления искомого концепта «одаренность». Такая возможность обусловлена тем, что, как оказалось, само понятие концепта претерпевает заметные изменения по мере прогресса науки, проявляющиеся, в частности, в последовательной смене идеалов рациональности.

Одно из устоявшихся представлений о концепте связано с отождествлением его с понятием концепции (от лат. *conceptio* – понимание, система) – генеральный замысел, руководящая идея. Предполагается, что концепция определяет стратегию действий, представляя систему взглядов на явления в мире, природе, обществе. Отсюда концепция выступает 1) как определённый способ понимания (трактовки, восприятия) какого-либо предмета, явления или процесса; 2) как основная точка зрения на предмет, руководящая идея для его систематического освещения; 3) как комплекс взглядов, связанных между собою и вытекающих один из другого; 4) как система путей решения выбранной задачи [9].

Другая точка зрения исходит из положения, что концептуальный аспект теоретического знания выражает прежде всего парадигмальное «сечение» последнего. Концепция определяет релевантные области применения и способы выражения конституируемых на основе развёртывания «порождающей» идеи систем понятий, каковые и выступают в качестве «базовых концептов» [10].

Ж. Делез и Ф. Гваттари отмечают, что «любой концепт с конечным числом составляющих разветвляется на другие концепты, иначе составленные, но образующие разные зоны одного и того же плана, отвечающие на взаимно совместимые проблемы, участвующие в сотворчестве. Концепту требуется не просто проблема, ради которой он реорганизуется или заменяет прежние концепты, но целый перекресток проблем, где он соединяется с другими сосуществующими концептами» [2]. Здесь необходимо прежде всего отметить, что концепция имеет, как правило, ярко выраженное личностное начало, означена фигурой основателя (или основателей, которые не обязательно являются реальными историческими персоналиями). Концепция вводит в дисциплинарные дискурсы необязательно эксплицируемые в них онтологические, гносеологические, методологические допущения, образуя тем самым способ *дисциплинарного видения*, что необходимо для детальной проработки («раскрутки») презентруемой идеи. Таким образом, концепции, прежде всего, вводят в теоретические дискурсы дисциплин их исходные принципы и предпосылки, каковые и определяют базисные понятия-концепты и схемы рассуждений. Изменение концеп-

туальных оснований ведет к отказу от обоснованных ранее убеждений и стандартов мышления и действия, к смене исходных концептов-понятий, обеспечивающих целостное восприятие мира.

Отметим, что концепции являются формой выражения дисциплинарности, и самый важный вопрос, возникающий в русле интересующей нас проблемы, заключается в выяснении того, что происходит с понятиями «концепт» и «концепция», когда наука поднимается к междисциплинарным и трансдисциплинарным исследованиям. *Образцом такого междисциплинарного подхода является, в частности, проблема одаренности, включающая в себя и проблему креативности.* Для решения проблем такого уровня сложности нужна междисциплинарная кооперация, позволяющая выйти к более сложным формам мышления. Но если концепции (и концепты) являются формой выражения дисциплинарности, то что происходит с ними, когда наука начинает обретать междисциплинарный или, более того, трансдисциплинарный характер? Разработчиками данного проекта предполагается «созидательный полилог» монодисциплин, способный породить такое знание, которым не владеет ни одна из наук и получение которого превышает возможности любой из них. По всей видимости, начинает сбываться предсказание Жана Пиаже, полагавшего еще в 1970 г., что после этапа междисциплинарных исследований «следует ожидать более высокого этапа – трансдисциплинарного, который не ограничится междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы без строгих границ между дисциплинами» (цит. по: [12]).

Не случайно трансдисциплинарность оказалась признаком постнеклассической науки, но сегодня мало что можно сказать о том, как будет (или должна) выглядеть проблема одаренности и ее развития в призмах новых идеалов рациональности. Как уже отмечалось, в классических дисциплинарных дискурсах выраженной была тенденция к отождествлению понятия «концепция» с понятием «теория», при этом теория понималась как явление более полное (строгое), нежели концепция. В неклассической науке понятие концепции стали, как правило, редуцировать к фундаментальной теоретической (концептуальной) схеме, заводя в него исходные методологические принципы и основные (смыслообразующие) категории. Таким образом, концепция редуцируется в концептуальное ядро теории как некая предварительная организация «материала» внутри нее, которая, развиваясь, переводит исходные базовые концепты в конструкторы. «В целом постклассическая методология сильно поколебала и представления о теории как высшей форме организации и структуризации научного знания, и представления о возможности преодоления его «гипотетической природы», реабилитировав тем самым и концепцию как самостоятельную форму знания» [11].

Итак, представления о том, что «концепция это и есть теория» и «концепция как ядро теории», тяготеют к представлению о концепции

как самостоятельной форме знания. При этом не потеряло своей актуальности другое представление. Концепции могут генетически предшествовать теории, составляя базу ее формирования. С точки зрения М.С. Ивлевой, концепция на определенном этапе своего развития трансформируется в научную теорию, а сам процесс такой трансформации выступает как теоретизация концепции, в то время как процесс формирования концепции есть концептуализация соответствующих идей, представлений, ценностных установок, поведенческих стереотипов [3]. Отделяя концепцию от теории, автор, с другой стороны, отличает ее от суммы не концептуализированных идейно-смысловых элементов, не связанных с научным или философским дискурсом. По мнению М.С. Ивлевой, до возникновения научной психологии сферой формирования концепции одаренности могли служить такие сферы общественного сознания, как философия и философская антропология, медицина, педагогика, религия, искусство и др. Конкретным выражением концептуализации служат тексты. Рассматривая структуру философских оснований психологической концепции одаренности, автор выделяет в качестве ее основных компонентов онтологический, гносеологический, аксиологический и социоантропологический компоненты.

Для нас особое значение представляет определение концептуального базиса теории одаренности в контексте системной антропологической психологии. Можно согласиться с М.С. Ивлевой в том, что в основе понятия одаренности лежит система выработанных современной психологией представлений о феномене одаренности, опирающаяся на неявное, теоретически неотрефлексированное понимание его определяющих характеристик. Привлекает предпринятая ею попытка выделить сущностные характеристики, которые, по мнению автора, «не только задают смысловое пространство используемого в современной психологии понятия «одаренность», но и могут служить источником критериев оценки и сопоставления теорий, претендующих на осмысление этого феномена». Стоит отметить и замечание М.С. Ивлевой о том, что отсутствие одного или нескольких признаков «свидетельствует о несформированности концепции одаренности в ее современном понимании».

Как же смотрится понятие «одаренность» в свете осуществленной автором теоретической рефлексии? Отвечает ли понимание одаренности в системной антропологической психологии выделенным сущностным характеристикам феномена одаренности? Приведем некоторые характеристики с нашим небольшим комментарием.

1. «Диалектическое соотношение врожденного и приобретенного (эта характеристика обуславливает соотношенность понятия «одаренность» с понятиями «задатки» и «способности»)».

Мы придерживаемся позиции Д.Н. Узнадзе, полагавшего, что любое врожденное начало имеет свою структуру, которая такова, что

прямо указывает на те внешние условия, без которых его развитие невозможно. Д.Н. Узнадзе вышел к решению проблемы «актуализации и развития сил человека», причем не традиционным путем разделения внутренних или внешних воздействий или признания внешне диалектического их «единства», но путем такой организации внешних воздействий (воспитание), что эта актуализация оказывается целиком зависящей от того, «насколько правильно найдена основа именно этих внешних воздействий... Согласно изложенной теории, перед воспитанием раскрываются широчайшие перспективы» [13. С. 115]. Другое дело, что исследования в рамках системной антропологической психологии вплотную приблизили нас к пониманию того механизма, который позволяет «врожденному» определять то в среде, что будет им использовано для развития и в развитой форме примет признак «приобретенного». В основе этого механизма лежит принцип избирательного взаимодействия (комплиментарного взаимодействия), обладающего порождающим эффектом [14]. В комплиментарном взаимодействии со средой человек порождает собственное многомерное (субъективно-объективное) пространство жизни.

То, что фиксируется и изучается на общепсихологическом уровне, находит свое подтверждение и на уровне психогенетики. Специалист по поведенческой генетике из Великобритании Юлия Ковас, в рамках совместного проекта создавшая в Томском государственном университете лабораторию когнитивных исследований и психогенетики, включенную в масштабное исследования влияния генов и среды на когнитивные различия между людьми, пишет: «...то, что мы называем «среда», в высокой степени зависит от различий в генах – люди выбирают, создают и модифицируют своё окружение в зависимости от своих генетических характеристик» [4]. Проблема одаренности междисциплинарна по своей сути, и ее решение теперь во многом зависит от того, насколько она, становясь все более опознаваемой в качестве одной из ключевых проблем современности, позволит сблизить естественнонаучные и гуманитарные подходы. Признаком сближения является многомерное мышление, диктующее такие ходы методологической мысли, которые необходимым образом иницируют новый взгляд на проблему одаренности. Как мне кажется, на многое в проблеме одаренности придется взглянуть по-новому, а что-то вообще начинать «с чистого листа».

В системно-антропологически ориентированной образовательной практике главное заключается в том, чтобы создаваемое педагогами образовательное пространство так соотносилось с личным пространством жизни человека, что это приводило бы к актуализации возможностей человека и обеспечивало их переход в действительность. В таком переходе прирастают не только способности, но и весь ментальный опыт выхода человека за пределы наличного бытия.

2. «Связь с развитием человека как индивида, личности, субъекта деятельности. Одаренность является не только результатом развития природных задатков и способностей, но также предпосылкой для дальнейшего их развития и проявляется только в развитии».

Соглашаясь с этим положением, заметим, что если идти в глубину вопроса, то мы непременно выйдем к процессам саморазвития. Одаренность – это не просто некий (от рождения данный человеку) дар в виде специфичного набора генетически, физиологически, психически обусловленных задатков, а скорее способность человека распорядиться этим даром. При таком понимании одаренность выступает не как вневременная статическая композиция, которую можно выделить и диагностировать «на все времена», но как феномен, существующий в развитии. Иными словами, развитие есть способ существования одаренности как общесистемного качества человека, его особой характеристики, определяющий эффективность его жизнеосуществления. Таким образом, одаренность есть прежде всего качественная характеристика целостного человека, а не отдельных его «срезов», «масштабов видения», «ипостасей», «системных качеств», привычно выделяемых с помощью понятий «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность» и т.д.

Как должна быть организована образовательная среда, инспирирующая развитие одаренности, запускающая механизм ее саморазвития? Здесь вновь актуализируется вопрос о коинциденции, соответствии. Образовательная среда всегда строилась как система воздействий на человека, как постоянный запрос, обращенный к нему со стороны общества. Только сейчас она пытается учесть запрос человека, обращенный к образовательной среде: именно это и делает актуальной проблему развития одаренности в образовательном процессе школы и вуза. Центральным моментом проблемы формирования одаренности становится *совмещение заданных форм поведения со свободными (креативными, творческими, инициативными) формами*, когда свободное действие человека оказывается предзаданным всей организацией образовательной среды.

Человек – открытая система. Для его развития необходима образовательная среда, поддерживающая его открытость. Если основная установка диалектического выходит к *развитию*, через которое («в котором») необходимо изучать любое познаваемое явление, то основная установка транспективного анализа – это *становление*, через которое можно изучать особые объекты – открытые саморазвивающиеся системы с присущими им источниками саморазвития. Если в первом случае источником развития считается противоречие, то под источником становления понимается соответствие, приводящее к взаимодействию, сопровождающемуся порождением системных качеств – «параметров порядка», определяющих прогрессивную логику системогенеза.

3. «Одаренность является фактором существенного повышения продуктивности деятельности, в первую очередь инновационной деятельности».

Одаренность – это присущая человеку способность перестраивать прошлое, переструктурировать ментальный опыт применительно к решению новых задач, встраивать его в будущее и опосредованно (через будущее) определять ценностно-смысловой состав настоящего. Таким образом, это не просто «опора на прошлый опыт», который непосредственно (линейно) определяющее настоящее: это способность человека вытягивать себя из настоящего под детерминирующим влиянием будущего. Механизмы инновационного поведения достаточно детально рассмотрены в исследованиях, проведенных учеными Томского государственного университета [8].

Итак, тенденциональный анализ развития проблемы одаренности показал, что:

- эпицентр проблемного поля современной психологии одаренности определяется особенностями ее движения в зоне перехода от бинарного мышления к многомерному;

- сложность заключается в том, что в этой зоне неразлично существуют элементы простого (одномерно-бинарного) мышления, свойственные классицизму, сложного (бинарно-тернарного) мышления неклассического уровня и сверхсложного (многомерного) мышления, адекватного реалиям наступающей постнеклассической эпохи;

- проявляется тенденция перехода проблематики одаренности в трансдисциплинарный дискурс, в созидательный полилог дисциплин, способствующий междисциплинарному переносу когнитивных схем, необходимому для решения одной из самых сложных и актуальных проблем современности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1.
2. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Что такое философия? М. : АЛЕТЕЙЯ ; СПб., 1998. URL: <http://philosophy.ru/library/deleuze/filosof.html>
3. *Ивлева М.С.* Философские основания психологической концепции одаренности : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2009.
4. *Интервью с Ю. Ковас.* Математическая ДНК (Часть вторая) // Наука и технологии России. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=45511.
5. *Клочко В.Е.* Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск, 2005.
6. *Клочко В.Е.* Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 136–152.
7. *Клочко В.Е.* Парадигмальная динамика психологической науки как процесс усложнения психологического мышления // Парадигмы в психологии: Наукоевческий анализ ИП РАН. 2012. С. 95–106.

8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск, 2009.
9. *Концепт*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF>
10. *Концепция* и ее аспекты. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
11. *Концепция* как философия. URL: <http://ru.pages.wikia.com/wiki/action=edit§ion=2>
12. *Трансдисциплинарность*. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
13. Узнадзе Д.Н. Антология гуманной педагогики. М., 2000.
14. Galazhinskiy E.V., Klochko V.Y. System Anthropological Psychology: Methodological Foundations // Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook / ed. by Yu.P. Zinchenko & V.F. Petrenko. M. : Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. P. 81–98.

TREND ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF IDEAS ABOUT GIFTEDNESS

Klochko V.E. (Tomsk)

Summary. The article demonstrates the process of development of psychology ideas about giftedness phenomenon. The trend analysis of the problem development allows the author to reveal the mechanisms that are influenced with the consistent change of forms of psychological thinking that goes in the direction of increasing complexity. The author shows the indicators of trend analysis and its connection with transpective analysis developed in the system anthropological psychology. The post-non-classical perspective of the giftedness phenomenon is discussed.

Key words: giftedness; non-classical science; post-non-classical science; paradigm dynamics; self-development; open system; system anthropological psychology.

СМЫСЛОВАЯ СФЕРА СОЗНАНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ЛЮДЕЙ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

А.В. Немцев (Томск)

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 12-06-31228

Аннотация. Проведен методологический анализ подходов к изучению сознания, выявивший актуальность постнеклассической парадигмы, рассматривающей сознание в контексте целостного человека и его жизненного мира. Смысловая сфера сознания предстает как кристаллизованное выражение отношений человека к миру. Для религиозных людей центр тяжести отношений переносится с «отношения к другому человеку» на «отношение к Богу». Обоснована необходимость совмещения количественного и качественного подходов для изучения данного предмета.

Ключевые слова: постнеклассическая парадигма; системность и целостность; сознание; религиозные люди; количественный и качественный подходы.

Проблема сознания, являясь одной из ключевых в психологии, в последнее время приобретает все большую актуальность [1, 2, 5, 19]. Причину этой актуальности одни авторы видят в глобальном процессе перехода от постиндустриального общества к информационному, ставящему под вопрос свободу и осознанность жизненного пути человека [3]. Другие усматривают в этом явлении следствие тенденций более локальных, имеющих место в методологии научного познания [15]. К данным тенденциям можно отнести развитие антропологического принципа [11, 12, 21] и принципа системности [15, 17], взаимовлияние которых сделало основным предметом психологии целостного человека, попутно сняв оппозиции внешнее–внутреннее, субъективное–объективное, а также лишив понятия «психика», «сознание» предикатов автономного существования.

По мнению теоретиков системной антропологической психологии [9, 15], за этими процессами стоит развитие профессионально-психологического мышления, этапы усложнения которого соответствуют классическому, неклассическому и постнеклассическому типам научной рациональности. В классической парадигме сознание и психика рассматриваются как высшие уровни *отражения* объективной реальности. Яркими метафорами этой позиции служат образы сознания как бадьи, через дырки в которой (органы чувств) проникает «свет» объективной реальности [24], или копирующей одномерной «прокладки» между субъектом и действительностью [17]. Одним из основных следствий такой логики становится надделение сознания (и психики вообще) свойствами автономного субъекта деятельности и отношения: сознание действует и, согласно своей собственной логике, отбирает из окружающего мира стимулы, строит

гипотезы и т.д. Данная логика приводит к тому, что теряется и человек, и реальность («ведь в сознании нет реальности, там есть только представления о реальности» [5]), а остается только одно – «само себя понимающее сознание» [1]. На вопрос о том, где рождаются смыслы, которые и определяют строение сознания [8], классическая парадигма вынуждена указывать на осмысленность восприятия и памяти [1].

Неклассический «поворот» в науке показал, что свойства так называемой «объективной реальности» зависят от самого факта наличия исследователя, методов измерения, или – в контексте обсуждаемой темы – наличия и свойств психики (по мысли Л.С. Выготского, психика не отражает, а *искажает* реальность»). С другой стороны, работы К. Левина, Л.С. Выготского и др. показали, что «субъективная реальность», психологические свойства – это не внутренние атрибуты самих людей, а то, что формируется и проявляется в результате взаимодействия с окружающим миром. Таким образом, предметом психологии становится не сознание или психика, а сам человек и его жизненный мир, который включает в себя внешнюю и внутреннюю реальность: «...человек и мир оказываются двумя взаимодополняющими элементами единой системы, из которой нельзя вычленить человека и рассматривать его вне отношений и вне связи с миром» [16]. Поэтому «свое вхождение в «сферу сознания» предметы и явления внешнего мира начинают не из мира «чистой объективности», а из другой, гораздо более сложной реальности, которая только кажется внешней» [9], – жизненного мира. Само же сознание «в функциональном плане завязано на обслуживание системы взаимоотношений человека (с миром и самим собой)» [Там же], однако характер этих взаимоотношений оставался для неклассической науки неизвестным: понятия «со-бытие», «соприсутствие» (В. Франкл) говорили о близости внешнего и внутреннего, но не раскрывали ее суть.

Постнеклассическая парадигма, которая в общенаучном контексте показала влияние ценностей субъекта научного познания на свойства «объективной реальности», в рамках психологической науки рассматривает суть взаимоотношений между человеком и его жизненным миром. Эти отношения строятся на основе направленного и избирательного взаимодействия, что подразумевает, что человек не отражает реальность, а *создает* многомерный мир, обеспечивающий ему чувство реальности, в который попадает то, что имеет для человека значение, смысл, ценность. Для этого постнеклассика обращается к конституирующей особенности человека – духу. Именно дух (уже в неклассической парадигме) транспонирует в объективную реальность всю систему отношений человека к миру и таким образом строит жизненный мир: «дух есть совокупность всех смысловых значимостей, направленностей жизни, актов исхождения из себя (без отвлечения от Я)» [9]. Из объективной реальности в ответ резонирует то, что соответ-

ствуется отношению человека, поэтому смыслы как кристаллизация отношения человека к миру есть сверхчувственные качества предметов, рождающиеся в результате взаимодействия внешнего и внутреннего.

Такой взгляд на человека преобразует и постановку проблемы сознания: «Сознание предстоит понять в контексте целостного человека как сложнейшей пространственно-временной организации, открытой в мир и к самому себе саморазвивающейся системы с присущими ей темпоральными проявлениями» [15]. Таким образом, сознание является психологическим новообразованием, порождаемым в ходе саморазвития человека и неотрывным от его жизненного мира. Смысловая сфера находится не внутри человека (или не только внутри), не на границе органов чувств [1], а в жизненном мире человека.

Рассмотрение методологических оснований современной психологии с необходимостью требует ответа на вопрос, который встает в свете взаимоотношений антропологического принципа и принципа системности: тождествен ли человек системе? Или последнее понятие – всего лишь используемые на подготовительном этапе «строительные леса» [12], мощный методологический принцип, не раскрывающий, однако, до конца сущность человека? В пользу этого взгляда можно высказать по крайней мере два соображения, возникающие при рассмотрении конституирующей человеческой особенности – духа.

Первая «претензия» к системному подходу состоит в «неспособности любой системы выразить бесконечность отношения Человек–Мир, бесконечность человеческого развития» [13]. Система, подразумевающая ограниченный набор элементов, не «охватывает» эту бесконечность. То, чему нельзя положить предел, нельзя сделать и элементом системы. Системная психология пытается преодолеть это явное противоречие с помощью такого свойства системы, как открытость. Человек, с ее точки зрения, является системой открытой, т.е. «способной к избирательному взаимодействию со средой на основе превращения ее в многомерный мир человека» [9]. Избирательное взаимодействие со средой как свойство открытости, а также сама «бесконечная по своим возможностям среда», на основе которой и создается многомерный мир, являются положениями, объясняющими для системной психологии бесконечность отношения «человек–мир». Однако нетрудно заметить, что свойством бесконечности здесь наделяется окружающий мир. По нашему же мнению, бесконечен и сам человек, в нем есть нечто, что нельзя до конца определить. Это нечто и есть бесконечный дух [23. С. 163–164]. Именно он хранит *тайну* человека, которая остается даже при самом скрупулезном научном анализе [13].

Второй ключевой «человеческий» вопрос, на который системный подход не дает удовлетворительного ответа, – вопрос о свободе человека. Свобода, по определению «Новой философской энциклопедии», – «одна из основополагающих для европейской культуры идей, отражаю-

щая такое отношение субъекта к своим актам, при котором он является их определяющей причиной, и они, стало быть, непосредственно не обусловлены природными, социальными, межличностно-коммуникативными, индивидуально-внутренними или индивидуально-родовыми факторами» [6]. «Культурологический» характер этого определения («одна из основополагающих для европейской культуры идей») указывает на то, что для современности сомнение в реальности свободы характерно. В этом контексте неудивительно, что свобода исчезает из сферы активного внимания современной психологии. Системный подход видит решение вопроса о свободе – причинности в различных принципах «системной детерминации» (конвергенция, кольцевые взаимосвязи, коинциденция и пр.), в рамках которой причина и следствие, внешнее и внутреннее являются элементами единой системы. Применительно к отношению «человек–мир» при взаимодействии внешнего и внутреннего рождаются системные образования (например, сверхчувственные качества предметов). Однако системная детерминация отношения «человек–мир» не подразумевает свободы человека от этого отношения.

Тем не менее даже в системной антропологической психологии авторы признают наличие свободы хотя бы на уровне ощущения. Она связана с парадоксом «открытости человека в мир, продолженности в него, на фоне сохраняющегося у человека ощущения своей неслиянности с ним» [9. С. 29]. Авторы отмечают, что «это ощущение позволяет человеку понимать себя как *свободное, творящее* и познающее мир существо, отодвигая в тень переживание постоянной зависимости от мира» [Там же] (курсив наш. – А.Н.). Однако они не разъясняют, является ли это «сохраняющееся ощущение», в конечном счете, иллюзией или нет. На наш взгляд, это ощущение «неслиянности» с миром является характеристикой самосознания, т.е. духа. Именно дух, который порождает жизненный мир путем транспонирования отношения человека к миру, также дает ему и возможность свободы, потому что кроме транспонирования этого отношения дух может сделать его предметом рефлексии. Примером этому служат те высоты человеческого бытия, когда человек может осознать свое отношение к миру (смыслы, потребности, эмоции) и, осознав его как *свое* отношение, может его изменить. Дух позволяет встать человеку над собой, над системно понимаемым отношением «человек–мир» и сформировать новое отношение, новый смысл.

Таким образом, бесконечность и непознаваемость человека, его свобода, которые он имеет благодаря своей конституирующей особенности – духу, не позволяют свести его до конца к какой бы ни было сверхсложной системной организации. Яркие свидетельства непознаваемости и свободы человека получены и при психологическом изучении религии [25, 27].

Описанный постнеклассический взгляд на природу смысловой сферы сознания позволяет по-новому взглянуть на исследование сознания

религиозных людей. К такому *смысловому* подходу к сознанию религиозных людей наиболее близка, на наш взгляд, иерархия смысловых уровней, предложенная Б.С. Братусем. Эта иерархия основана на представлении о «родовой сущности человека» [7], при рассмотрении которой Б.С. Братусь берет эτικο-психологическую идею С.Л. Рубинштейна о том, что «отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [20. С. 262]. На основании этого критерия он предлагает следующую классификацию уровней смысловой сферы личности: 1) нулевой или доличностный уровень – «операциональные смыслы, определяемые самой предметной логикой выполнения задачи в данных конкретных условиях»; 2) эгоцентрический уровень – смыслы, обусловленные «стремлением лишь к собственному удобству, выгоде, престижу»; 3) группоцентрический уровень – смыслы, обусловленные «пользой, благосостоянием участников относительно замкнутой группы»; 4) просоциальный (гуманистический) уровень – определяется «внутренней устремленностью на благо другим, даже лично незнакомым, «чужим», «дальним» людям, обществу, человечеству в целом»; 5) духовный уровень [заявленный автором в постсоветское время], связанный с поиском смысла жизни, неуничтожимого фактом смерти, выстраивающий «субъективные отношения человека с беспредельным», устанавливающий «его личную религию, т.е. отношение к конечным вопросам и смыслам жизни» [7. С. 254–255].

Однако дополнение первоначальной иерархии за счет духовного уровня выводит ее за рамки критерия, положенного в основание, – отношения к другому человеку. И действительно, признавая, что последнее является одним из ключевых отношений человека, при описании жизненного мира религиозного человека «центр тяжести» переносится на другое отношение – отношение к Богу. Поднимающийся в рамках классической парадигмы вопрос об объективности существования божественной реальности, и, соответственно, об истинности / иллюзорности представлений и переживаний религиозного человека для постнеклассики не имеет значения. Если в жизненном мире конкретного человека Бог присутствует как субъект, то и для науки, изучающей данный жизненный мир, Он существует. Поэтому принцип исключения трансцендентности Т. Флурнуа, который указывает на необходимость исследователю воздержаться от решения вопроса о существовании / несуществовании трансцендентного и тем самым дает возможность в рамках классической парадигмы изолированно изучать внутренний мир религиозного человека, – этот принцип становится помехой. В рамках постнеклассического дискурса исследователю интересно понять, как человек устанавливает отношения с Богом, какие элементы жизненного мира (внутреннего и внешнего) сигнализируют человеку о божественной реальности, как в этом взаимодействии формируются религиозные смыслы и какое место они занимают в жизни человека.

В связи с этим, помимо содержательного аспекта, в изучении смысловой сферы немаловажным является и структурный аспект, который Б.С. Братусь решает, вводя понятие «степень присвоенности». Он выделяет следующие степени, которые, на наш взгляд, собственно и являются реальными уровнями в иерархии конкретного человека: 1) ситуативный смысл, характеризующийся эпизодичностью, зависимостью от внешних обстоятельств; 2) устойчивый, личностно присвоенный смысл, вплетенный в общую структуру смысловой сферы и занявший в ней определенное место; 3) личностная ценность, которая является осознанным и принятым человеком наиболее общим, генерализованным смыслом его жизни [7]. Вероятно, что религиозность человека определяется тем, насколько он «присвоил» религиозный смысл.

Среди немногочисленных отечественных работ, посвященных смысловой сфере религиозных людей, обращает на себя внимание исследование ценностно-смысловых ориентаций православной молодежи А.М. Двойнина [10]. Оно было направлено на раскрытие их содержательной стороны. В частности, было показано наличие в самосознании студентов православных учебных заведений «двух относительно самостоятельных ценностно-смысловых ориентаций, «пересекающихся» друг с другом, – общечеловеческой (мирской) и религиозной», что приводит к двойственности самосознания верующего и противоречиям при регуляции поведения [Там же. С. 145]. Это свидетельствует против упрощенного понимания смысловой сферы сознания религиозного человека, которая представляет собой зачастую арену борьбы, отстаивания своих убеждений, как это ни странно, перед самим собой. Зачастую это происходит, когда религиозные убеждения были восприняты в зрелом возрасте. А.М. Двойнин в теоретическом обзоре отмечает, что «*переживание* Божественного смысла вещей в процессе религиозного обращения еще не означает структурную перестройку ценностно-смысловой сферы личности», которая «реализуется посредством изменения на новый лад жизненных отношений, существовавших до момента религиозного обращения» [Там же. С. 76]. Однако раскрытие этой перестройки в научно-психологическом анализе осуществлено не было.

В связи с этим актуализируется важность изучения третьего аспекта смысловой сферы сознания религиозных людей – процессуального. В этом контексте представляется интересным решить следующие задачи: выявить теоретически и эмпирически моменты изменений в смысловой сфере людей на разных стадиях развития религиозности и показать, каким образом отдельные моменты могут способствовать большей актуализации духовного смысла и изменению содержания смысловой сферы сознания; изучить процессы в смысловой сфере, происходящие в ситуации приобретения и потери веры; сравнить характеристики смысловой сферы религиозных людей, воспитанных в вере и приобретших веру в сознательном возрасте. Данные задачи не-

возможно решить только в рамках количественного подхода. Поэтому, на наш взгляд, адекватным будет совмещение количественного и качественного подходов, последний из которых имеет цель «описать жизненный мир интервьюируемого, что подразумевает интерпретацию смысла описываемых феноменов» [14. С. 15].

В рамках количественного подхода планируется использовать методики, направленные на изучение содержательных и структурных характеристик смысловой сферы, – смысложизненные ориентации, методика предельных смыслов Д.А. Леонтьева. В рамках качественного подхода, который имеет характеристики постнеклассической парадигмы (знание получается с помощью диалога исследователя и исследуемого, зависит от ценностей исследователя) [14, 22], предполагаются проведение глубинных интервью и работа с биографическими текстами религиозных людей. Обработка данных будет осуществляться посредством феноменологического и экзистенциального анализов, герменевтического анализа [18, 26]. Предложенные средства позволят получить знание, релевантное природе смысловой реальности религиозных людей. Данное знание, на наш взгляд, будет полезным не только для решения специальных проблем психологии религии, но и общих проблем психологии, таких как смысловая сфера сознания, процессы смыслопорождения и смыслоутраты, свобода и ответственность, и в конечном счете – еще немного приподнимет завесу тайны под названием «человек».

Литература

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. СПб. : Речь, 2003. 296 с.
2. Акопов Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М. : Изд-во ИП РАН, 2010. 272 с.
3. Акопов Г.В. Психология сознания. Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. URL: <http://www.psy.su/psyche/projects/81/> (дата обращения: 08.12.2012).
4. Акопов Г.В. Сознание как проблема и ее интегрирующая роль в отечественной психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 3. С. 43–64.
5. Аллахвердов В.М. Сознание как парадокс. Экспериментальная психологика. СПб., 2000. Т. 1. 528 с.
6. Апресян Р.Г. Свобода // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд. М. : Мысль, 2000–2001. URL: <http://iph.ras.ru/elib/2670.html> (дата обращения: 08.12.2011).
7. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М. : Смысл, 1999. С. 248–259.
8. Выготский Л.С. Проблема сознания // Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 156–167.
9. Галажинский Э.В., Ключко В.Е. Категория «отношение» в психологии в свете парадигмальной динамики науки // Мир психологии. 2011. Т. 68, № 4. С. 14–31.
10. Двойнин А.М. Психология верующего: Ценностно-смысловые ориентации и религиозная вера личности. СПб. : Речь, 2011.

11. Залевский Г.В. Антропос – «человек, устремленный ввысь» (целостно-ценностная парадигма в контексте антропологической психологии) // Избранные труды : в 6 т. Томск : Томский государственный университет, 2013. Т. 1: Теория и методология психологического исследования. С. 245–260.
12. Залевский Г.В., Залевский В.Г., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционотическая модель развития личности и ее здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
13. Зинченко В.П. Отзыв на доклад А.С. Арсеньева «Философские основания психологии личности» // Развитие личности. 2002. № 2. С. 226–231.
14. Квале С. Исследовательское интервью. М. : Смысл, 2003. 301 с.
15. Клочко В.Е. Проблема сознания в психологии: сверхсложный феномен в интерьере закономерно усложняющихся парадигмальных установок // Психология сознания: современное состояние и перспективы : матер. II Всерос. науч. конф. 29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара. Самара : ПГСГА, 2011. С. 80–84.
16. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005. № 1. URL: http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_51.html (дата обращения: 1.11.2012).
17. Петренко В.Ф. К проблеме психологии сознания // Вопросы философии. 2010. № 11. С. 57–74.
18. Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под общ. ред. А.А. Брудного, А.В. Уткина, Е.И. Яцуты. М. : Смысл, 2006. 199 с.
19. Психология сознания: современное состояние и перспективы : матер. II Всерос. науч. конф. 29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара. Самара : ПГСГА, 2011. 480 с.
20. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М. : Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.Н. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
22. Улановский А.М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 27–37.
23. Франк С.Л. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию // Франк С.Л. Реальность и человек. М. : Республика, 1997. С. 4–207.
24. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М. : Эдиториал УРСС, 2000. 464 с.
25. James W. The Varieties of religious experience: a study in human nature. 2nd ed. London : Routledge, 2002. 464 p.
26. Giorgi A. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure // Journal of Phenomenological Psychology. 1997. Vol. 28, № 2. P. 235–260.
27. Swinton J. Spirituality and Mental Health Care: Rediscovering a Forgotten Dimension. London : Jessica Kingsley, 2001. 222 p.

THE SPHERE OF MEANINGS IN CONSCIOUSNESS OF RELIGIOUS PEOPLE: METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INQUIRY

Nemtsev A.V. (Tomsk)

Summary. Methodological analysis of approaches of studying consciousness have been conducted. Such analysis allowed to identify the relevance of postneoclassical (constructionist) approach, which consider consciousness in the context of whole person and his life-world. The sphere of meanings in consciousness appears as an expression of human relationships to whole world. Relationships with God tend to be important for religious people. Combination of quantitative and qualitative approaches is relevant for the subject of study.

Key words: postneoclassical (constructionist) paradigm; systematicity and integrity; consciousness; religious people; quantitative and qualitative approaches.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.072.432

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОДАРЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ВЫРАЖЕННЫМ ИНТЕРЕСОМ К МАТЕМАТИКЕ: ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

О.М. Краснорядцева (Томск)

Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. Соглашение № 14.B37.21.0277 от 25.07.2012

Аннотация. Представлено описание программы актуализации потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике с использованием современных развивающих психолого-образовательных технологий. Рассматриваются основные результаты апробации программы в рамках реализации мероприятий по работе с одаренными детьми из Сибирского федерального округа.

Ключевые слова: психологическое сопровождение; психолого-образовательные технологии; модульная структура.

Постановка проблемы. Технологическая модернизация российской экономики и социальной сферы предъявляет особые требования к формированию ресурса одаренности человека, обеспечивающего свободу его интеллектуальной самореализации. Создание условий для развития математических способностей у детей и подростков является сегодня одной из приоритетных задач, поставленных перед системой образования (Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г., предусматривающий разработку Концепции развития математического образования в России). И это закономерно – состояние STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) рассматривают сегодня как показатель способности страны к экономическому росту, технологическому прогрессу и инновационному развитию.

В современных исследованиях показано, что математическая одаренность представляет собой целостное, разноуровневое, многокомпонентное, динамичное образование (А.Н. Колмогоров, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Т.В. Виноградова, В.В. Семенов, Е.А. Крюкова, V. Koshya, P. Ernestb, R. Caseya, C.H. Solanoa, J.M. Tsuia, M.M. Mazzoccobc, L.L. Changa, H.C. Reichela, K. Niederer, R.J. Irwin, U. Sak, J.A. Wolflea, A. Karpa, C. Dimitriadisa и др.). Описывая математическую одаренность как психологический феномен, чаще всего отмечают высокий уровень развития интеллекта, общие и математиче-

ские способности, специальную интуицию, симптомокомплекс разноразличных свойств интегральной индивидуальности, независимость, любознательность, отношение к учителю, реакцию на фрустрацию, стремление к уединению и др. Отечественными авторами подчеркивается не только сложный состав самих способностей (в том числе математических), но и их внутриличностная природа и связь с другими личностными особенностями и условиями среды (М.Г. Ярошевский, Е.И. Щербанова, Н.С. Лейтес, Р.М. Грановская, И.А. Березная, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков, Д.Б. Богоявленская, С.Д. Дерябо). В зарубежных исследованиях внимание уделяется изучению Я-концепции и личностных особенностей математически одаренных детей и подростков (С.Н. Solanoa, 1983; J.M. Tsuia, M.M. Mazzocco, 2006), приводятся результаты исследований мотивационных характеристик: мотивации достижения и избегания неудач, внешней и внутренней атрибуции (V.V. Stetica, V.V. Vidovica, L. Arambasic, 1999), целеполагания, саморегуляции, самооэффективности, тревожности (J.R. Malpassa, H.F. O'Neil, D. Hecavar, 1999). Часто отмечают ярко выраженную специфику детских достижений, их неразрывную связь с возрастными особенностями и влиянием окружения, которая у взрослых уже не обнаруживается (Н.С. Лейтес, Дж. Фримен, Н. Gruber, R. Siegler, K. Kotovsky, R. Stemberg). Традиционно детскую одаренность чаще понимают как потенциал, благоприятные внутренние условия психического развития, возможность выдающихся достижений в будущем (Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). Неординарность достижений детей и подростков имеет относительный характер и определяется главным образом степенью их отличия от обычных для данного возраста.

Концептуальные построения системно-антропологического подхода, развиваемого на факультете психологии Томского государственного университета [2], позволяют рассмотреть феномен математической одаренности в качестве системного качества человека в контексте творческого жизнеосуществления как самого яркого проявления одаренности, как индивидуальной меры, которая характеризует осуществление перевода своих возможностей в действительность на конкретных этапах саморазвития. Интерес как форма познавательного отношения к определенным сферам жизнеосуществления можно представить в качестве проявления присущих человеку возможностей, которые еще не вышли за пределы потенциальности, но уже проявляют себя тем выбором сфер, которые имеют для человека ценностно-смысловую привлекательность. Именно здесь мы усматриваем возможность психолого-образовательного сопровождения ученика, которое должно обеспечиваться технологически закрепленной процедурой перевода потенциала (математических возможностей), скрытых от самого ученика, в потенции, т.е. такие возможности, которые обладают силой на свое осуществление. Та-

кого рода технологии должны обладать признаками высоких гуманитарных технологий, иметь не манипулятивный, но собственно гуманитарный характер и опираться в своем проектировании на сложное понимание человека как многомерного и целостного явления.

В данной статье представлено описание программы актуализации потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике, разработанной сотрудниками факультета психологии Томского государственного университета и ориентированной на использование возможностей современных психолого-образовательных технологий.

Стратегическими целями программы являются:

1) актуализация ценностно-смысловых оснований деятельности у одаренных учащихся: понимание собственных потенциальных возможностей; помощь в определении собственных целей и осознании необходимости развития и изменения как условий достойного качества жизни;

2) актуализация и развитие ресурсов самореализации, формирование способности человека усиливать интенсивность своей деятельности, выходя за рамки условий ситуации, способности к самотрансценденции, к конструированию сред для собственного развития, формированию осознанных ценностей ответственности, гибкости, креативности, позитивного психологического настроя (отношение к себе, людям, миру), активной мыслительной деятельности;

3) конструирование жизненного успеха как системного образования, определяющего мотивационную готовность к реализации потенциала одаренности: нахождение собственных целей и перспектив в образовательном и социоэкономическом пространстве среды; определение и формирование оптимальных жизненных стратегий и стилей деятельности, обеспечивающих гарантированное продвижение к успеху; оптимизация свойств личности, характеристик целей и способов их осуществления, содействие в нахождении баланса социально-личностных характеристик для самореализации как процесса и результата *реализации потенциала одаренности*.

Описание содержания программы. Концептуальными основаниями программы стали разрабатываемые на факультете психологии Томского государственного университета представления об одаренности как интегральной (эмерджентной) характеристике человека, определяющей его способность генерировать новые формы мышления, поведения и деятельности, эффективно переструктурировать ментальный опыт в соответствии с новыми задачами и обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления [2], а также теория транскомуникации и концепция потенциала достижений В.И. Кабрина [1].

Программа построена по модульному принципу и состоит из трех основных модулей (тренингового, диагностического и рефлексивного).

Каждый модуль организован вокруг определенных целей – мероприятий тренинга, в которых задан особый характер деятельности и взаимодействия его участников. Тематически программа определяется уровнем развития ее участников и их готовностью решать реальные конкурсные задачи, поэтому работа по определенным темам в каждой конкретной группе осуществляется в той последовательности, которая актуализируется участниками группы «здесь-и-теперь». Программа предполагает особым образом организованную совместно-творческую деятельность и диалоговое взаимодействие участников друг с другом. Содержание модулей программы позволяет ее участникам осмыслить и интегрировать свой опыт, приобрести реальные компетенции в совместно-творческой деятельности.

Тренинговый модуль: включает в себя «Тренинг знакомства» и технологию «Конкурентное проектирование» (творческая игра, синектическая группа).

Задачами модуля являются:

- Прояснение собственных задач, установок участников, готовности к эффективному взаимодействию.

- Ролевое самоопределение в команде: каждым участником фиксируется перечень ролей, которые он выполняет наилучшим образом.

- Согласование ролевого репертуара, которое предполагает соответствие групповых ожиданий и индивидуальных установок и способности или готовности участников им соответствовать.

- Знакомство участников друг с другом, установление коммуникативных связей и налаживание способов взаимодействия внутри рабочих групп.

- Развитие возможностей спонтанного творчества в продуктивном общении и взаимодействии в рамках проектной деятельности.

- Развитие коммуникативных способностей, необходимых для командного взаимодействия и проектной деятельности.

- Развитие возможностей спонтанной и стратегической самопрезентации.

- Актуализация личностных интенций участников к развитию навыков проектной деятельности.

- Поиск внутренних ресурсов для решения соответствующих проектных задач.

- Соотношение собственных возможностей и возможностей среды, умение видеть эти возможности в контексте задач собственного развития.

- Умение работать со своим потенциалом и потенциалом среды для создания продукта.

Мероприятия модуля представляли собой особым образом организованную совместно-творческую деятельность и диалоговое взаимодействие участников друг с другом, и на них был задан особый характер дея-

тельности и взаимодействия его участников. Содержание мероприятий направлено на обеспечение возможности осмысления и интеграции своего опыта участниками тренинга, а также нацелено на возможности приобретения реальных компетенций в совместно-творческой деятельности.

Диагностический модуль: включает в себя технологии «Исследование вербальной креативности» и «Исследование креативно-коммуникативного потенциала».

Задачами этого модуля являются:

- Выявление личностных ресурсов и дефицитов участников программы, работа с которыми уже целенаправленно будет вестись в рамках реализации других модулей программы.

- Анализ мотиваций участников, уровня имеющегося у них образовательного и социально-психологического потенциала.

Предметом диагностики являлись психологические проявления одаренности в условиях совместной творческой деятельности.

Методическую основу составили следующие методы исследования:

- 1) деятельностная диагностика, реализованная непосредственно в процессе конкретных мероприятий программы;

- 2) ряд психодиагностических методик:

- методика «Шкала поведенческих характеристик» Дж. Рензулли;
- опросник креативности Дж. Рензулли;
- методика «Диапазон приемлемости» Фреда Фидлера – представляет собой модифицированный В.И. Кабриным вариант методики перцептивной биполяризации, разработанной Фидлером для применения в сфере социальной и управленческой психологии;

- опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда;

- мотивационный тест Х. Хекхаузена.

Результаты диагностики обрабатываются с использованием пакета STATISTICA, с применением методов дисперсионного, корреляционного (метод Пирсона) и факторного анализа (метод главных компонент, без вращения).

Рефлексивный модуль: включает в себя технологию «Рефлексивный анализ «Мир одаренного человека» и свободное сочинение «Ситуации и события, порождающие наиболее яркие позитивные чувства, желания и настроения» с последующим обсуждением.

Задачи данного модуля:

- Обогащение рефлексивного опыта участников.
- Развитие мотивации прогнозирования возможных вариантов перспектив достижения продуктивного результата.

- Осознание деструктивных причин, препятствующих творческой самореализации, и преобразование их в позитивные источники личностного саморазвития.

- Преодоление стереотипов мышления участников, актуализация установки на саморазвитие и реализацию творческого потенциала.

– Актуализация позитивного опыта, сильных сторон собственной личности как ресурсов для решения задач.

Методическую основу рефлексивного модуля составили:

– модифицированный вариант метода моделирования коммуникативных миров личности (В.И. Кабрин) «Мир одаренного человека» (В.В. Мацута);

– свободное сочинение на тему «Ситуации и события, порождающие наиболее яркие позитивные чувства, желания и настроения», направленное на актуализацию процессов рефлексивного самоанализа при проведении мероприятий с одаренными школьниками. Именно такая тема сочинения, с одной стороны, открывает возможности собственного потенциала перед рефлексирующим, а с другой – позволяет анализировать структуру одаренности и структуру пиковых переживаний, связанных с наличным опытом реализации потенциала достижений одаренного подростка.

При анализе текста сочинений (с применением метода контент-анализа) особое внимание уделено анализу категории опыта и дифференциации ее на позитивный / нейтральный и негативный с целью выявления конфликтных и внутренних противоречивых личностных тенденций, которые часто характерны для одаренных детей. Выявление негативного опыта и низких показателей ценностной готовности у одаренного ребенка в сочинении на поставленную тему будет очевидно свидетельствовать о противоречивом отношении к ситуациям успеха, а соответственно и к реализации собственного потенциала достижений. Причины и способы ухода от подобных внутренних конфликтов найдут свое выражение в категории «тип коммуникации» и ее дескрипторах.

В процессе обработки сочинений применялся также накопительный способ подбора индикаторов: были выделены все смысловые единицы из первого сочинения, затем из второго те же единицы плюс ранее встречавшиеся, из третьего – те же, что уже встречались в двух предыдущих, плюс дополнительные и т.д. После изучения некоторого количества текстов переставали попадаться новые индикаторы, ранее не зафиксированные. Это позволяло предположить, что «поле» смысловых единиц из изучаемого материала исчерпано.

Изменения, которые происходили с участниками программы, фиксировались в конце каждого модуля экспертами в картах наблюдений и психодиагностических опросниках, а также завершались процедурой шеринга (свободным обменом впечатлениями). Таким образом, содержание программы проектируется и конкретизируется во многом самими участниками.

Основные результаты апробации программы. Апробация программы осуществлялась на 60 школьниках – участниках мероприятий по работе с одаренными детьми из Сибирского федерального округа

(Томская область, Красноярский край, Новосибирская область, Кемеровская область, Республика Хакасия), обучающихся по математическому и физическому направлениям подготовки. Основным критерием для формирования выборки явилось наличие у подростков достаточно выраженного интереса к математике.

Непосредственными тренерами при проведении мероприятий программы были магистранты факультета психологии Томского государственного университета. Супервизорское сопровождение тренерской работы осуществлялось преподавателями факультета психологии ТГУ.

В ходе реализации данной программы, особенно на начальных ее этапах, зафиксирован ряд психологических особенностей подростков, которые можно отнести к выраженным социально-личностным дефицитам:

1. Наибольшие сложности всех одаренных подростков оказались сконцентрированы в сфере межличностного взаимодействия. Почти 90% всех участников указывали, что испытывают неуверенность в себе, что им мешает «скромность» или, как сказал один из участников, «когда скромность мешает, – это неуверенность». Так, некоторые из участников в процессе тренингов, рефлексировав по поводу своих и чужих ресурсов и дефицитов (сильных качеств и качеств, ограничивающих развитие), проговаривали о наличии как бы двух субличностей в себе и некоторых своих товарищах. «Есть маленький, но решительный человек, который живет глубоко-глубоко внутри, и есть второй – внешний и большой: он боится говорить и что-то делать. Пока что побеждает второй...».

2. Повышенная интеллектуализация, к которой привычны подростки с выраженным интересом к математике в условиях обучения (особенно когда речь идет об одаренных школьниках, которые часто работают по усложненным системам подготовки), в ситуации данной программы вдруг оказалась не востребована, что некоторым образом выбило значительную часть школьников из «привычной зоны комфорта». А наложившееся на эту ситуацию требование глубокого и насыщенного актуального коммуникативного взаимодействия, в принципе не слишком комфортное для одаренных детей, усложнило их переживание, вызвав целый ряд защитных механизмов и затормозив на начальном этапе включение в тренинг.

3. Достаточно отчетливо были зафиксированы в данной группе проявления подросткового максимализма. Демонстрируя повышенную дискриминацию предпочитаемых и непреferred в круге общения, они склонны к идеализации предпочитаемого партнера и акцентированному противопоставлению себя непреferred. Все это говорит о еще не развитой способности различать представления о человеке и отношение к нему. Кроме того, значительная часть подростков данной выборки предъявляла завышенные требования ко всему – к жизни и миру, к партнерам.

4. Интересным фактом является и тот, что в данной выборке доминирует восприятие себя как экспрессивных, оригинальных, интуитивных, дальновидных, независимых, скорее недисциплинированных, нонконформистов.

5. В среднем по выборке уровень мотивации достижения успеха средний с тенденцией к низкому. Преобладает мотивация избегания неудач. Подростки в большей степени ориентированы на контроль над ситуацией и исключение возможных рисков. Это может объясняться их общей направленностью на длительную перспективу деятельности и слабой ориентацией на настоящую, актуальную ситуацию. Для них характерен скепсис, скорее негативный эмоциональный фон и общее более пессимистичное настроение.

Заложенная в структуру предлагаемой программы голографичность, когда каждый из модулей программы, являясь доминантным, обязательно включает в себя и два других, позволила учитывать общие для всех ребят проблемы и психологические дефициты и прорабатывать их в тренинге более целенаправленно.

К основным психолого-образовательным эффектам апробации программы «Актуализация потенциала одаренности подростков с выраженным интересом к математике» можно отнести следующие:

1. Значительная часть подростков, участвующих в программе, испытывая поначалу трудности самопрезентации и установления новых связей в новой группе (большинство участников не были знакомы друг с другом), впоследствии начинала чувствовать себя более свободно и раскрыто.

2. По окончании программы участники отмечали свои положительные эмоции, новые контакты и установившиеся отношения в группе, многие проговаривали об удачной отработке необходимых для дальнейшего саморазвития навыков и личностных ресурсов. Хотя после первого цикла мероприятий некоторыми из ребят высказывались сомнения в «необходимости такого рода игровых форматов работы», пожелания «более интеллектуальной нагрузки» и т.д. В большей степени после введения дополнительных упражнений в рефлексивную и шеринг вопросы и сомнения у ребят в большинстве своем отпадали.

3. Результаты сквозной (в течение всей программы) диагностики свидетельствуют о том, что проявления познавательной, мотивационной, творческой и лидерской активности (базовые составляющие потенциала одаренности) у почти 70% школьников возросли.

Таким образом, подводя итоги апробации представленной программы (включающей тренинговые, диагностические, рефлексивные психологические технологии), можно констатировать явно выраженный развивающий потенциал программы. Разработанная программа ориентирована на расширение возможностей реально существующих сегодня разнообразных и, как правило, слабо взаимосвязанных между

собой образовательных форм содействия развитию общей одаренности у детей и подростков, инициированных как государственными (в том числе и образовательными) структурами и фондами, так и негосударственными. В этой связи важнейшим социальным заказом к психологии образования является сегодня создание системы сетевого психолого-образовательного обеспечения непрерывности и преемственности взаимодействия различных образовательных организаций, ставящих в качестве приоритетных задач развитие одаренности детей, подростков и молодежи.

Литература

1. *Кабрин В.И.* Концепция творческой коммуникации (из опыта психологических практик) // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 136–152.
2. *Клочко В.Е.* Проблема одаренности: транспективный анализ тенденций развития // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 3. С. 67–77.

THE ACTUALIZATION OF THE POTENTIAL OF GIFTED ADOLESCENTS WITH A PRONOUNCED INTEREST IN MATHEMATICS: POSSIBILITY OF PSYCHO-EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Krasnoryadtseva O.M. (Tomsk)

Summary. The article presents the description of the program actualization of the potential of the gifted adolescents with a pronounced interest in mathematics with the use of modern development of psychological-educational technologies. Considered are the main results of the approbation of the program in the framework of the implementation of the activities under the work with gifted children of the Siberian Federal district.

Key words: psychological support; psychological-educational technologies; modular structure.

ПРОЯВЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕЙ ОДАРЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Е.С. Глухова (Томск)

Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. Соглашение № 14.В37.21.0277 от 25.07.2012

Аннотация. Рассмотрены проявления общей одаренности учащихся профильных классов в контексте их готовности к профессиональному самоопределению. Представлены результаты исследования планов старшеклассников относительно получения высшего профессионального образования; мотивов, которыми они руководствуются при выборе вуза, а также показаны области научных интересов и наличие опыта научно-исследовательской деятельности учащихся как проявление потенциала их общей одаренности.

Ключевые слова: общая одаренность; профессиональное самоопределение; учащиеся профильных классов.

В современной психологии одаренность начинает просматриваться как интегральная (эмерджентная) характеристика человека, определяющая его способность генерировать новые формы мышления, поведения и деятельности, эффективно переструктурировать ментальный опыт в соответствии с новыми задачами и обеспечивать режим саморазвития как стратегический фактор жизнеосуществления [3]. Психолого-образовательный контекст проблемы развития одаренности и работы с одаренными детьми начинает приобретать сегодня особую актуальность в связи с запросами к системе образования со стороны реального сектора экономики, бизнеса, социальных практик. Как показывает целый ряд специальных проектов, направленных на решение данной проблемы, значимой характеристикой образовательного ресурса является отлаженная система взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования с присущей им спецификой дидактических, воспитательных и развивающих компонентов, связанных между собой принципом непрерывности образования [4].

Одним из направлений реализации психолого-образовательного сопровождения моделей взаимодействия школа – вуз является профориентационная работа, проводимая психологической службой Томского государственного университета и направленная на формирование готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению. Проблема профессионального самоопределения старшеклассников является одной из ключевых в развитии личности. Она рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением [1].

Реализация профориентационной работы психологов ТГУ со старшеклассниками осуществляется по следующим направлениям:

Диагностическое сопровождение, включающее в себя диагностику сформированности профильных интересов старшеклассников, их личностных качеств, особенностей, необходимых для самореализации в определенной сфере деятельности. Ежегодно профориентационное тестирование проходят более 300 старшеклассников.

Образовательное сопровождение, направленное на обучение технологии построения индивидуальных образовательных траекторий и карьерных планов, реализуется на базе ИДО ТГУ [2].

Тренинговое сопровождение развития коммуникативных навыков, рефлексивных способностей, мотивационной готовности старшеклассников к профессиональному выбору; навыков целеполагания и целедостижения; навыков самоорганизации.

Консультационное сопровождение, заключающееся в оказании психологической помощи учащимся в ситуации возникновения затруднений в процессе профильного самоопределения.

В 2012 г. было проведено социально-психологическое исследование, целью которого стало изучение готовности старшеклассников, обучающихся в профильных классах, к поступлению в вуз. Выбор учащихся именно профильных классов был неслучаен, так как предполагалось, что именно при определении профиля обучения проявляется их предметная одаренность. Введение профильного обучения в отечественном образовании строилось на двух основополагающих факторах: необходимости построения индивидуальной образовательной траектории для конкретного обучающегося с учетом его способностей и задатков и сформировавшейся в данный исторический момент потребности общества в подготовке будущих специалистов определенного профиля [5].

В качестве метода исследования использовался анкетный опрос, позволивший получить информацию о планах старшеклассников относительно дальнейшего развития своей «предметной одаренности». Вопросы анкеты были направлены на изучение планов старшеклассников относительно поступления в вузы; основных мотивов, которыми руководствуются старшеклассники при выборе вуза; определение области научных интересов учащихся старших классов профильной школы; получение информации об опыте участия школьников в научных событиях (конференциях, проектах), а также о том, каким образом они готовятся к поступлению в вуз.

В анкетировании приняли участие 1702 учащихся 10–11-х профильных классов школ г. Томска, из них 990 учеников 10-х классов и 712 – одиннадцатиклассников.

Распределение учащихся по профилям обучения представлено на рис. 1.

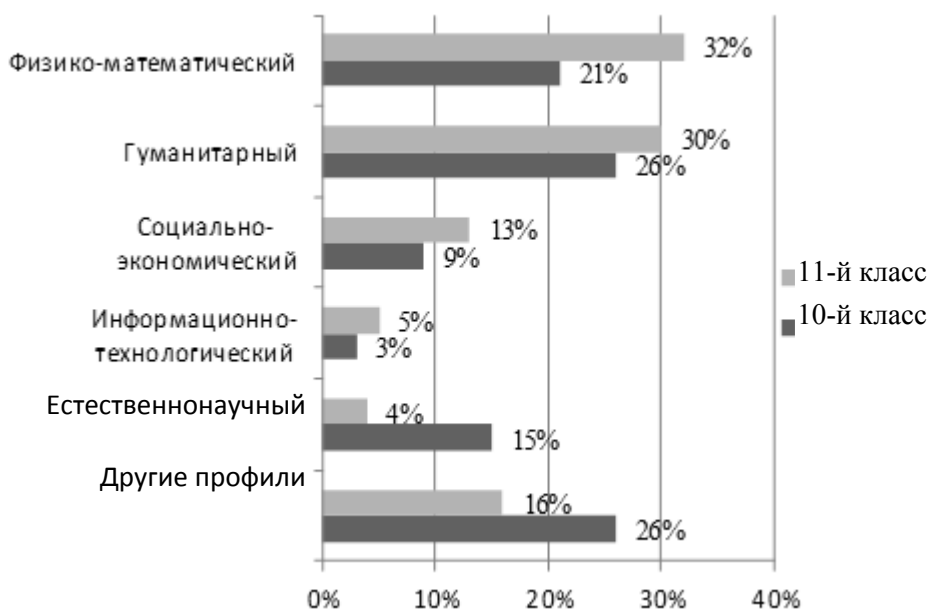


Рис. 1. Профили обучения старшекласников

Старшекласники школ вправе выбирать профиль обучения согласно собственным предпочтениям и тем образовательным программам, которые предлагают конкретные образовательные учреждения. В связи с многообразием профилей в показатель «другие профили» (см. рис. 1) вошли группы ребят, обучающихся в лингвистических классах, архитектурно-художественных, естественно-математических, лингвоуправленческих, социально-лингвистических и др.

Готовность к профессиональному выбору формируется тогда, когда оценены свои способности и возможности, содержание выбранной профессии, востребованность данной профессии на рынке труда и готовность овладевать необходимыми для данной профессии знаниями и умениями. В связи с этим планирование старшекласников поступления в вуз можно рассматривать как показатель готовности продолжить свое образование.

В результате анкетного опроса были определены предпочтения старшекласников относительно выбора вуза. Необходимо отметить, что Томск – студенческий город, в котором насчитывается более десятка учреждений высшего образования, в том числе 6 государственных университетов, два из которых (ТГУ и ТПУ) имеют статус «национальный исследовательский». Поэтому не случайно, что абсолютное большинство старшекласников, обучающихся в профильных классах, намерены продолжить свое образование в высшей школе. Встречаются лишь единичные ответы выпускников, которые не планируют посту-

пать в вуз: «пойду служить в армию» (2 чел.), «в школу милиции» (3 чел.), «автодорожный техникум» (1 чел.).

Старшеклассникам было предложено определить, какие именно вузы они считают наиболее отвечающими их интересам и потребностям. Почти половина выпускников (47%) первыми по приоритету выбирают Томский государственный университет, затем – Томский политехнический университет (34%). Практически все старшеклассники указывали несколько вариантов. Распределение выборов старшеклассников по приоритетам можно увидеть на рис. 2.

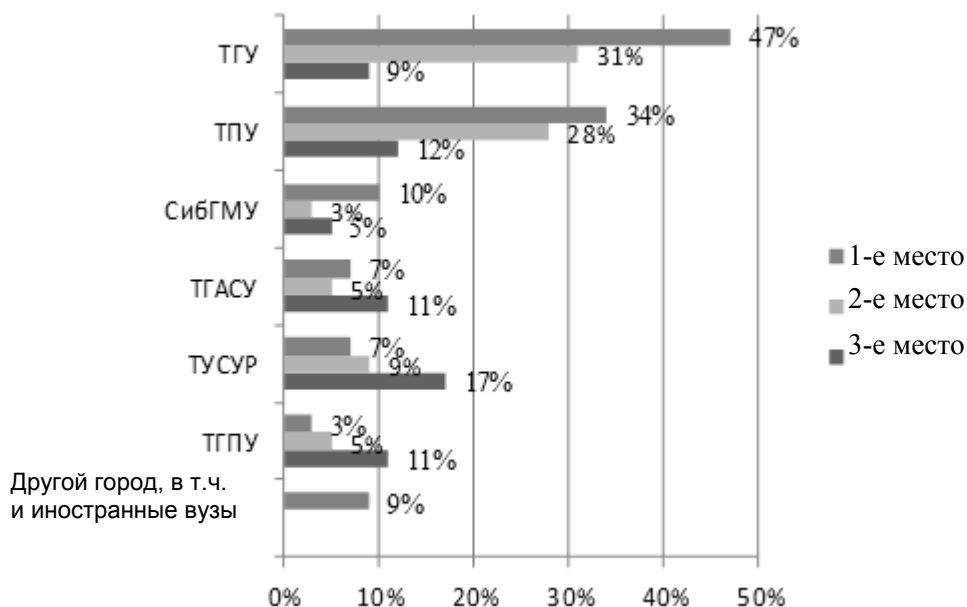


Рис. 2. Планы старшеклассников относительно выбора вуза

Обращает на себя внимание тот факт, что 9% старшеклассников, несмотря на серьезный научный потенциал томских вузов, планируют поступление в вузы других городов, в основном это Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и Омск. 18 десятиклассников хотели бы учиться за пределами России (Германия, Чехия, Англия). Среди выпускников школ (11-й кл.) всего 2 человека хотели бы поступить в иностранные университеты. Также следует отметить и некоторые различия в ответах учащихся 10-х и 11-х классов: выпускники чаще указывают конкретные образовательные учреждения (например, «МГИМО», «СПбГУ», «РАТИ»), в ответах же десятиклассников встречаются фразы: «ещё не определился», «в Москве», «за границей» и т.п.

В рамках исследования важно было установить, какими мотивами руководствуются старшеклассники при выборе вуза, факультета. С этой целью им было предложено определить по степени значимости факторы, способствующие выбору факультета, специальности. Полученные результаты представлены на рис. 3.



Рис. 3. Факторы, способствующие выбору факультета, специальности

Полученные результаты несколько отличаются у учащихся 10-х и 11-х классов. Если для выпускников наиболее значимыми факторами при выборе факультета выступают *интерес к выбранной специальности, возможность удачной карьеры, трудоустройство выпускников, высокий уровень зарплаты, статусный рост*, а также *уровень качества образования*, что свидетельствует о внутренней мотивации и планировании своего будущего с учетом получения качественного образования, то для десятиклассников пока наиболее важным является внешний фактор – *престиж и известность вуза*, в то время как «интерес к выбранной специальности» указывается на 7-м месте из 12.

Необходимо отметить, что такие факторы, как «желание приносить пользу обществу, людям» и «готовность вести научно-исследовательскую деятельность», являются для старшеклассников менее значимыми при выборе факультета, специальности. Тем не менее результаты анкетирования свидетельствуют о проявлении учащимися способности к научно-исследовательской деятельности. 319 учащихся 10-х классов (32% от общего числа опрошенных) и 267 учащихся 11-х классов (37 % соответственно) указали, что имеют опыт участия в научных проектах, олимпиадах и конференциях международного, всероссийского, городского и регионального уровня.

Наибольший исследовательский интерес представляла для нас информация об области научных интересов учащихся старших классов школ как проявления их потенциальной предметной и общей одаренности.

Обращает на себя внимание тот факт, что значительная часть школьников, обучающихся в классах физико-математического и информационно-технического направления, помимо профильных наук, указывают и другие в качестве интересующих научных областей (рис. 4). Так, почти каждый третий десятиклассник (23 и 28% соответственно) увлекается искусством. Социальные и гуманитарные науки как значимые для себя отмечают примерно по 20% учащихся физико-математического и информационно-технического профилей обучения.



Рис. 4. Области научных интересов учащихся физико-математического и информационно-технического профилей

Та же картина наблюдается и среди учащихся гуманитарного и социально-экономического профилей (рис. 5): кроме профильных наук, их интересуют математика (16 и 28% соответственно), физика (9 и 17%), информационные технологии (6 и 12% соответственно).

Также проявляют разнообразие научных интересов и учащиеся естественнонаучного профиля (рис. 6). Им интересны и математика (15%), и физика (14%), и искусство (10%).

На рис. 7 приведены варианты подготовки старшеклассников к успешному поступлению в вуз.



Рис. 5. Области научных интересов учащихся гуманитарных и социально-экономических профилей



Рис. 6. Области научных интересов естественнонаучного профиля



Рис. 7. Подготовка учащихся профильных классов к поступлению в вуз

Согласно полученным данным, старшеклассники посещают спецкурсы по подготовке к ЕГЭ и олимпиадам, самостоятельно углубленно изучают предметы, а также дополнительно занимаются с репетитором.

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно констатировать, что значительная часть старшеклассников, обучающихся в профильных классах, не только планируют свое будущее, основываясь на стремлении к развитию собственного потенциала предметной и общей одаренности, но и делают конкретные шаги по его реализации.

Литература

1. Глухова Е.С. Актуальные проблемы готовности к профессиональному самоопределению учащейся молодежи // Психология обучения. 2010. № 12. С. 49–53.
2. Глухова Е.С., Литвина С.А. Профессиональное и личностное самоопределение старшеклассников (для учащихся старших классов общеобразовательных учреждений: школ, лицеев, гимназий): учебно-методический комплекс. Томск : Томский государственный университет, 2010. URL: <http://edu2.tsu.ru/eor/resource/114/tpl/index.html>
3. Ключко В.Е. Проблема одаренности: транспективный анализ тенденций развития // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 3. С. 67–77.

4. *Красноярцева О.М.* Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 152–158.
5. *Яновская Н.Б., Лебедева С.Ю., Бачурина Н.А.* Задачи модернизации образования на примере ресурсного центра предпрофильной подготовки // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 1. С. 198–203.

MANIFESTATION POTENTIAL GENERAL ENDOWMENTS PUPILS
OF THE SENIOR CLASSES, ARE TRAINED IN SPECIALIZED CLASSES

Gluchova E.S. (Tomsk)

Summary. In article manifestations of the general endowments of pupils of profile classes in a context of their readiness for professional self-determination are considered. Results of research of plans of seniors concerning receiving higher education are presented; by which they are guided at a higher education institution choice, and also areas of scientific interests and existence of experience of research activity are revealed pupils as manifestation of potential of their general endowments.

Key words: general endowments; professional self; pupils of profile classes.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПОДДЕРЖКУ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Малкова (Томск)

Работа выполнена в рамках гос. задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы».

Рег. № 6.4804.2011

Аннотация. Представлен анализ философских, психологических и педагогических подходов к подготовке специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков. Автор обосновывает антропологический, проектный и сетевой подходы в качестве основания для проектирования программ подготовки специалистов в условиях взаимодействия учреждений высшего и общего образования.

Ключевые слова: проектирование; открытое образование; субъектная позиция; антропологический подход; сетевой подход.

Основанием для определения методологических подходов для проектирования программ подготовки специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, является представление об образовании как открытой образовательной среде. Данное представление предполагает такую организацию образования, в которой человеку предоставляется возможность участвовать в своем образовании (возможность самому разрабатывать и определять содержание и формы своего образования). Молодого человека ставят перед необходимостью выбора форм и норм своего образования, где качество и программы образования определяются самим человеком, его усилиями. В связи с этим необходимо проектирование особого содержания образования, ориентированного на поддержку одаренности детей посредством актуализации и формирования:

- способности личного участия человека в своем образовании;
- компетенций своего образовательного выбора;
- мотивации к эффективному участию в жизни общества и его развитии (социально-общественный контекст образования), к инновационной деятельности, к жизни в ситуации неопределенности [8].

Представление об образовании как открытой образовательной среде позволяет рассматривать возможности антропологического,

компетентностного, сетевого и проектного подходов для определения необходимых характеристик содержания, результатов и организации подготовки специалистов, магистрантов и преподавателей, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, в том числе:

- концептуальных оснований и содержания образовательных результатов, обуславливающих содержание и формы поддержки одаренности детей и подростков;

- психолого-образовательного содержания, организационных форм и управленческих условий поддержки одаренности детей и подростков;

- эффективных средств построения открытой информационно-образовательной среды, ориентированной на проявление и поддержку одаренности детей и подростков;

- методики диагностического сопровождения поддержки одаренности детей и подростков.

В современном образовании, ориентированном на развитие и поддержку одаренности детей и подростков, всё более укореняется антропологический подход, который в сфере гуманитарного знания определяет в первую очередь ориентацию на человеческую реальность во всей её полноте; поиск средств и условий становления полного человека; человека как субъекта собственной жизни. Полагая в качестве главного смысла образования развитие («развитие как ценностная основа и принцип существования образования»), В.И. Слободчиков обосновывает такое понимание образования, которое способно к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников [10]. В этой связи всё более полно и отчётливо категория образования начинает пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека.

В данном контексте антропологический подход к пониманию подготовки специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, позволяет обосновать условия для становления субъектной позиции ее участников, предполагающей, прежде всего, изменение самого человека, развитие компетенций проектирования образовательной среды и деятельности.

Вопросы субъекта в образовании и образования субъекта становятся очень важными в ситуации изменения форм профессиональной образовательной деятельности в условиях национального исследовательского университета, обостряются в связи с возможностями влиять на содержание и организацию образования, выбирать его разные формы, определять цели и задачи образования. Можно сказать, что именно в периоды реформирования, модернизации образования всегда воз-

никает вопрос и о субъекте образования, поскольку образование субъекта есть наиболее фундаментальные условия успешности общественных преобразований и основной фактор влияния на них. Этим объясняется и актуализация проблемы субъекта как основного результата в процессе подготовки специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ.

Исходные положения субъекта заложены в философии, которая в своих поисках всегда хотела в первую очередь знать, что такое человек. В современной философской антропологии понимание субъекта тесно связано с характеристикой его как «деятеля», человека, преобразующего реальность и рефлексирующего свои действия, а также с процессами коммуникации, взаимодействия, которые, собственно, и определяют процесс развития субъектности, человека (Г.И. Петрова). Проблема субъекта в философской антропологии, по мнению М. Фуко, – это проблема человека «в его специфике как живущего и в его специфике по отношению к другим живущим» [7].

Представители субъектно-деятельностного подхода, использующие антропологические основания, ориентированы на обоснование субъектной составляющей жизнедеятельности человека. Результаты современных исследований Института психологии РАН раскрывают базовые признаки субъектности: сознательность, свободу выбора и ответственность за него, уникальность. Рассматривая динамику субъектности в процессе развития человека, психологи предлагают сущностные характеристики субъекта: во-первых, это «способность изменять окружающую действительность и себя в отношении к ней и, во-вторых, «реализация им своею жизнью принципа развития». Определение субъекта как рефлексивного способа существования, который характеризуется наличием и фиксацией отношения к объективной действительности и проявляется в преобладании самоопределения над определением обстоятельствами. Субъект характеризуется проявлением инициативы и ответственности как форм активности [9].

В целом за понятием субъекта закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями человека. При этом подчеркивается значимость процессов формирования и развития субъекта, которые характеризуются самостным содержанием, т.е. самоопределением, самосознанием, саморегуляцией. Тем самым, по мнению многих психологов, антропологические основания теории субъектно-деятельностного подхода позволяют разрабатывать психологические основания для создания условий поддержки одаренных детей.

Таким образом, ориентация на антропологический подход позволяет:

- обосновать развитие субъектной позиции в качестве основного критерия эффективности подготовки специалистов, ориентированных

на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ;

– выявить процессы взаимодействия и коммуникации как особые области в содержании образования, которые возможно реализовать только посредством совместного проектирования образовательной среды в условиях взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования;

– определить компетентностный подход как основание для организации содержания образования в подготовке специалистов и преподавателей высшего и общего образования, направленного на поддержку одаренности детей и подростков.

Компетентностный подход к подготовке специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, рассматривается нами в рамках личностно-ориентированной парадигмы. Ценностные основания проектирования личностно-ориентированной парадигмы задают набор компетенций, раскрывающих смысловую составляющую любого вида деятельности. Понятие компетентности в данном случае включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую. Следовательно, она всегда личностно окрашена качествами конкретного человека, проявляется в качестве личностно-осознаваемой, вошедшей в субъективный опыт [1–3]. Компетентность, по мнению И.А. Зимней, рассматривается как сложное личностное образование, включающее и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие, как субъектное качество личности человека, свойство его внутреннего мира, определяющее успешное выполнение человеком той или иной деятельности [4].

Исходя из понимания личности как «новообразования», особого «системного качества» человека, обеспечивающего самоорганизацию человека как открытой системы, личности как способности овладения человеком своим поведением, сердцевина личностной характеристики компетентности заключается в том, насколько человек может отрефлексировать смысл и ценность своей деятельности (В.Е. Ключко). Поэтому в качестве базовых психологических компонентов (составляющих) компетенции выделяются самоорганизация, самостоятельность, самоконтроль, рефлексия, самоопределение, т.е. характеристики субъектности человека [5].

Личностный, субъектный характер компетентности позволяет обосновать возможности проектирования и сетеобразования для подготовки специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ. Это связано с тем, что проектирование открытой образовательной среды позволяет выйти на освоение компетенций, позволяющих эффективно вы-

страивать деятельность не только в рамках учебного предмета, но и по отношению к самому предмету, рассматривать его как средство построения субъектной позиции участниками образования по отношению к его содержанию.

Для решения представленной задачи необходимо рассмотреть проектирование как педагогический подход, ориентированный на обоснование средств построения образовательной среды и реальности образования. Конкретизация проектного подхода в контексте антропологического и педагогического контекста позволяет определить его разные типы:

- *психолого-педагогическое проектирование* развивающих образовательных процессов, создающих условия становления человека подлинным субъектом собственной жизни и деятельности;
- *социально-педагогическое проектирование* образовательных институтов и развивающих образовательных сред;
- собственно *педагогическое проектирование*, понимаемое как построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности, каждый из которых имеет свой предмет и свою задачу в образовании. По мнению В.И. Слободчикова, именно в педагогическом проектировании возникает антропологическая, «особая задача проектно-исследовательской деятельности по обеспечению перехода от традиционного образования (традиционной школы, традиционных систем управления, традиционного обучения и воспитания) к образованию, реализующему общий принцип развития человека» [10].

Актуальность сетевого и проектного подходов к подготовке специалистов и преподавателей высшего и общего образования, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, обусловлена наличием разных субъектов влияния и организации образования в открытой образовательной среде. В данных условиях сетеобразование представляет собой неизбежный и базовый процесс в разработке программ подготовки специалистов, ориентированных на развитие практики поддержки одаренности детей и подростков.

Проектирование всегда рассматривалось как способ построения открытой образовательной среды, однако сегодня все больше раскрывается его потенциал для построения сетевой организации образования [6]. Особенности создания сетевых структур на этапе становления разных форм подготовки специалистов и преподавателей высшего и общего образования, направленного на поддержку одаренности детей и подростков на базе дистанционной школы при национальном исследовательском университете обусловлены задачей появления самих субъектов поддержки одаренности детей и подростков и организацией их ресурсов. Создание сетевых образовательных проектов прежде всего

обусловлено необходимостью удерживать и сорганизовывать разные контексты и субъектов поддержки одаренности детей и подростков на базе дистанционной школы. Дело в том, что сетевая организация образования, образовательные сети не могут удерживаться и разрабатываться административными способами, это противоречит самой жизни открытой образовательной среды. Условием создания образовательной сети является, что показано выше, становление разных субъектов влияния на образование, субъектной позиции его участников в процессе подготовки специалистов и преподавателей высшего и общего образования, направленного на поддержку одаренности детей и подростков на базе дистанционной школы при национальном исследовательском университете. Поэтому проектирование полагается нами как способ изменения качества и содержания процесса подготовки, как форма сетеобразования за счет организации:

- влияния разных субъектов образования на построение практики поддержки одаренности детей и подростков;

- способов деятельности, обуславливающих становление образовательных сообществ как субъектов влияния на развитие содержания поддержки одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования;

- иного способа жизни и другого качества коммуникации участников подготовки, направленной на поддержку одаренности детей и подростков, так как представляют собой образовательное пространство, в котором необходимо договариваться о целях, задачах процесса поддержки одаренности и способах их решения в условиях взаимодействия вузов и школ;

- взаимодействия образовательных, общественно-профессиональных ресурсов региона, что обуславливает и создание сообществ, и их влияние на развитие региона.

Таким образом, сетевой и проектный подходы к подготовке специалистов, ориентированных на поддержку одаренности детей и подростков в условиях взаимодействия вузов и школ, обеспечивают развитие разных моделей и форм взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального для проектирования и реализации образовательных программ.

Литература

1. Абакумова Н.Н., Малкова И.Ю. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. Томск : ТГУ, 2007. 368 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 1.
3. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учеб.-метод. пособие. М. : АП-КиПРО, 2003. 101 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
5. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с.
6. Малкова И.Ю. Формирование сетевых проектов как механизм развития открытого образовательного пространства // Переход к открытому образовательному пространству: стратегии инновационного управления / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : UFO-пресс, 2003. С. 138–158.
7. Петрова Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии : учеб. пособие. Томск : Изд-во НТЛ, 2002. 160 с.
8. Прокументова Г.Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций // Переход к открытому образовательному пространству. Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций: коллективная монография / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. С. 15–105.
9. Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М. : Институт психологии РАН, 2005. 348 с.
10. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Сер. Материалы для педагогических размышлений. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2003. Вып. 2. 160 с.

FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE PRACTICE: ANTHROPOLOGICAL POTENTIAL OF PLANNING

Malkova I.Y. (Tomsk)

Summary. The article presents the analysis of the philosophical, psychological, sociological and pedagogical scientific publications revealing the anthropological approach to the educational planning process. The author's position is to demonstrate the readers that the process of educational planning can be considered to be the substantial form of the formation of the subject of innovative practice.

Key words: educational planning; innovative education; subject; anthropological approach.

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЕТОДИКИ SAT-M НА РОССИЙСКОЙ ВЫБОРКЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Э.А. Щеглова, Т.А. Ваулина, Д.Ю. Баланев, В.В. Мацута (Томск)

Работа выполнена при поддержке ФЦП «Научные и педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (ГК № 14.В37.21.0277 от 25.07.2012)

Аннотация. Представлены результаты психометрической адаптации методики SAT-M на выборке старшеклассников с разной успешностью обучения математике. Анализ основных психометрических показателей сокращенного варианта теста математической успешности SAT-M показал не только возможность его использования для оценивания математических достижений старшеклассников российских школ, но и возможность реконструкции психологических показателей, определяющих особенности его выполнения.

Ключевые слова: психометрическая адаптация; SAT-M; старшеклассники; успешность обучения математике.

Оценка успешности обучения математике школьников привлекает не только педагогов, заинтересованных в реализации социального заказа, направленного на повышение конкурентоспособности отечественных технологий, но и психологов. Интерес этот носит как прикладной характер с точки зрения психологического обеспечения образовательной деятельности, так и теоретический, состоящий в развитии таких понятий психологии, как интеллект, креативность, навык, интуиция, когнитивные категории и т.д. Психологическая диагностика способностей и одаренности с необходимостью включает в себя решение математических задач, обширно представленных не только в соответствующих психологических тестах, но и в школьных тестах достижений. Отсюда очевиден интерес психологов к такому измерительному инструментарию, особенно в том случае, если апробация его проводилась в масштабах целых государств, с десятками миллионов людей, вовлекаемых в процесс тестирования на временном отрезке нескольких десятков лет.

В этом контексте наиболее интересным является тест SAT – стандартизированный инструмент, широко используемый в США и Канаде как способ оценки академической готовности школьников к обучению в высших учебных заведениях. О степени доверия к результатам этого теста свидетельствует то, что они могут быть использованы также в качестве основания для получения студентами финансовой поддержки в виде стипендий и грантов. В настоящее время аббревиатура SAT раскрывается фразой, переводимой как «Школьный испыта-

тельный тест», однако до начала девяностых годов двадцатого века был принят другой вариант – «Школьный тест способностей». Такое уточнение связано не только с сомнениями в том, что при помощи данного инструмента возможно оценивать умственные способности, сколько в отсутствии механизма учета большого количества факторов, которые влияют на его результат. К числу наиболее значимых факторов отнесены этнические, социальные, классовые [4, 12], а также половые различия [10].

Стремление психологов использовать потенциал SAT для оценки психологических составляющих определило новую тенденцию в его развитии [13]. Одним из приемов, наиболее часто используемых в этом направлении, стало выделение математической компоненты теста, традиционно обозначаемой в этом качестве как SAT-M. Применяются также внешние критерии; например, в исследовании, проведенном G. Park, D. Lubinski, C.P. Benbow, показана прогностическая способность теста SAT-M определять вероятность того, что старшеклассники, наиболее продуктивно его выполняющие, в будущем получают научную степень в области точных наук [11].

В нашем исследовании использовалась краткая версия SAT-M, адаптированная израильским ученым Борисом Койчу [6], состоящая из 35 задач, которые предлагается решить за тридцать минут. Особенностью данной адаптации является использование в качестве внешнего критерия теста Равена, который также был сокращен в объеме с целью уменьшения влияния факторов, определяемых временем выполнения задач.

Описание выборки исследования. В исследовании принимало участие 396 учащихся 10-х и 11-х классов средних общеобразовательных учреждений г. Томска в возрасте от 15 до 18 лет ($M = 16,62$; $\sigma = 0,66$). Общий объем выборки $n=396$ человек, из них 176 юношей и 220 девушек, что составляет 44,6 и 55,4% соответственно. Двухуровневая переменная «Пол» использовалась для выявления степени влияния соответствующего фактора на результаты тестирования.

Из общей выборки респондентов были сформированы две группы: первую группу составили учащиеся профильных физико-математических классов и информатики с углубленным изучением математики ($n_1 = 189$), во вторую группу также вошли учащиеся профильных классов – гуманитарного, социально-экономического, биолого-химического и общеобразовательного направлений, обучающиеся математике по обычной программе ($n_2 = 207$). Такое разделение имело целью учет уровня математической подготовки старшеклассников в качестве категоризирующей переменной с двумя возможными значениями, которые кодировались следующим образом: 1 – группа, углубленно изучающая математику, 2 – группа с обычной математической подготовкой. В качестве основания для отбора во второй группе уча-

щихся профильных классов использовалось представление о необходимости выравнивания уровня подготовки учащихся по всем другим областям, не касающимся математики.

Процесс перевода на русский язык методики SAT-M. На *первом этапе* осуществлялся перевод текстовых заданий теста и инструкции к нему с английского на русский язык. В качестве контроля данного этапа использовался метод экспертной оценки соответствия смысла оригинала результату перевода. Основным результатом *первого* этапа заключается в получении русскоязычной версии теста SAT-M, состоящего из 35 заданий.

Анализ заданий теста. На *втором этапе* проводился анализ пунктов теста SAT-M, смысл которого состоит в том, чтобы каждое задание теста соответствовало общему замыслу методики с точки зрения культурных особенностей. Кроме того, оценивалась трудность заданий для испытуемых как доля испытуемых, справившихся с тестом. Поскольку трудность заданий теста является относительной характеристикой, так как зависит от особенностей выборки, анализ заданий теста и оценка его трудности для испытуемых проводились отдельно для учащихся математического и нематематического профилей обучения.

Трудность теста оценивалась посредством индекса трудности, который рассчитывался по формуле

$$Ит = Nb/a \times n,$$

где Nb – количество баллов, полученных всеми испытуемыми по тесту; a – максимальный балл по тесту; n – объем выборки.

Для большинства тестов принято, что значение индекса трудности от 0,2 до 0,8 считается удовлетворительным [1].

Индекс трудности теста рассчитывался отдельно для респондентов, углубленно изучающих математику (группа 1), и респондентов с обычной математической подготовкой (группа 2). Для группы 1 ($n_1 = 189$) было получено значение $Ит = 0,5$. Данный результат свидетельствует о среднем уровне трудности теста SAT для учащихся математического профиля обучения, что является удовлетворительным показателем, так как практика педагогического тестирования свидетельствует о том, что именно такой уровень трудности оказывается наиболее информативным с точки зрения оценки знаний, навыков и умений учащихся. Для группы 2 ($n_2 = 207$) индекс трудности заданий теста составил $Ит = 0,37$. Полученное значение несколько ниже значения индекса трудности для учащихся профильных математических классов, что является свидетельством правомерности разделения учащихся на группы по уровню математической подготовки (что вполне оправдано). Тем не менее данное значение находится в диапазоне, приемлемом для диагностических целей.

При оценке методики следует принимать во внимание как статистическую объективную, так и субъективную трудность заданий теста.

Субъективная трудность заданий может быть обусловлена не только уровнем сформированности у респондентов необходимых для решения заданий знаний, умений и навыков, но и определяться такими обстоятельствами, как лимит времени, отсутствие мотивации, психофизиологические состояния испытуемых и другие факторы. У одних испытуемых низкие тестовые баллы обусловлены недостатком математических знаний, у других – недостаточным владением логической операцией и отсутствием опыта работы с подобными заданиями, у третьих – эмоциональными реакциями, неспособностью справляться с математическими задачами в условиях временного ограничения, у четвертых – отсутствием мотивации к выполнению теста. Анализ заполненных испытуемыми тестовых бланков показал, что некоторые испытуемые прекращали выполнение заданий теста, преодолев только 15–20 заданий, а отдельные испытуемые останавливались, выполнив менее 15 заданий.

Надежность методики SAT-M. На третьем этапе определялась надежность методики SAT-M, ее устойчивость по отношению к погрешностям измерения. Как правило, различают два вида надежности психологических тестов: надежность как устойчивость результатов тестирования и надежность как внутренняя согласованность заданий теста.

Надежность как устойчивость результатов теста во времени (ретестовая надежность) определяется в результате повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Ретестовая надежность методики проверяется в тех случаях, когда оцениваемое качество является стабильным. Математические способности, как и любые другие способности, являются динамическим образованием. Поскольку решение испытуемыми заданий теста SAT-M дает хорошо выраженный формирующий эффект, мы посчитали нецелесообразным проверять надежность методики методом повторного тестирования.

В качестве показателя надежности методики SAT-M определялась **внутренняя согласованность** теста, под которой понимается степень однородности заданий с точки зрения измеряемого психологического свойства. Внутренняя согласованность заданий теста определялась методом половинного расщепления, который предполагает одноразовое тестирование и определение связей между различными частями теста. Для этого результаты тестирования, полученные на общей выборке респондентов ($n = 396$), были поделены на два подмножества, отдельно обрабатывались четные и нечетные задания. В результате данной процедуры было получено следующее значение коэффициента Спирмена–Брауна: $r = 0,857$. Данный результат свидетельствует о хорошей внутренней согласованности заданий теста.

Валидность методики SAT-M. На четвертом этапе исследования проверялась **критериальная валидность** методики SAT-M. Процедура определения валидности осуществлялась с помощью анализа

корреляций с релевантными внешними критериями. В качестве основного критерия валидизации выступала успеваемость испытуемых по математике, отображаемая в их учебных оценках по алгебре и геометрии, как независимая от результатов теста мера измеряемого качества – успешности в математике.

Под успешностью в математике следует понимать не только и не столько репродуцирование математических знаний старшеклассниками и применение их в решении типовых упражнений, но и умение использовать эти знания при решении нестандартных, практических задач. Наличие развитых обычных («школьных») математических способностей и академических математических знаний является необходимым, но не достаточным условием успешности. В данном случае важны также мотивация (заинтересованность), математическая интуиция, творческие математические способности и эмоционально-психологическая устойчивость (низкая математическая тревожность).

Т а б л и ц а 1

Результаты корреляционного анализа

		Общая выборка (n = 396)		Математический профиль обучения (n = 189)		Нематематический профиль обучения (n = 207)	
		SAT	RAVEN	SAT	RAVEN	SAT	RAVEN
SAT	Коэф-т корреляции		0,413**		0,397**		0,329**
	p-уровень		0,001		0,001		0,001
RAVEN	Коэф-т корреляции	0,413**		0,397**		0,329**	
	p-уровень	0,001		0,001		0,001	
Отметка по алгебре	Коэф-т корреляции	0,384**	0,340**	0,409**	0,388**	0,279**	0,337**
	p-уровень	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
Отметка по геометрии	Коэф-т корреляции	0,353**	0,356**	0,298**	0,351**	0,287**	0,400**
	p-уровень	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

Поскольку успешность в математике объективно связана с уровнем интеллектуального развития, то в качестве второго внешнего критерия было решено взять показатели испытуемых по сокращенному варианту теста RAVEN. Испытуемые (n = 396) одновременно с методикой SAT-M выполняли краткий вариант теста RAVEN. Краткий тест RAVEN, адаптированный Б. Койчу, состоит из 30 матриц размером 30×30 мм. В каждой матрице отсутствует одна клетка. Для каждого

элемента участник выбирает вариант из шести или восьми возможных ответов. Время тестирования ограничено и составляет 15 минут.

Результаты корреляционного анализа показателей методик SAT-M, RAVEN и успеваемости испытуемых приведены в табл. 1.

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает, что тестовые показатели испытуемых по методике SAT-M положительно коррелируют на высоком уровне статистической значимости ($p = 0,001$) с их отметками по алгебре и геометрии как в общей выборке респондентов, так и в группах испытуемых с математическим и нематематическим профилями обучения. Аналогичные результаты во всех трех исследуемых группах были получены и при исследовании взаимосвязи показателей теста RAVEN с успеваемостью по математическим дисциплинам (см. табл. 1). Полученные данные свидетельствуют о том, что результаты проведенного с помощью теста SAT-M исследования испытуемых, обучающихся в классах с математическим и нематематическим профилями обучения, соответствуют поставленной задаче – исследования успешности старшеклассников в математике. Данные, полученные в результате проведенной психометрической процедуры, позволяют говорить о достаточно высокой критериальной валидности методики SAT-M.

Стандартизация методики SAT-M. На *пятом*, заключительном, *этапе* исследования проводилась рестандартизация теста SAT-M, уточнение тестовых норм в связи с заимствованием методики для ее применения в других социокультурных условиях. На данном этапе определялись внутригрупповые нормы для двух специфических групп: для учащихся с математическим и нематематическим профилями обучения.

Проверка нормальности распределения тестовых оценок. Перед определением нормативных показателей методики для выборки, состоящей из российских старшеклассников, была проведена проверка характера эмпирических распределений полученных тестовых данных в каждой из исследуемых групп (общей выборке респондентов, респондентов с математическим профилем обучения и респондентов с нематематическим профилем обучения). Данная процедура осуществлялась посредством вычисления и анализа числовых параметров распределения – показателей асимметрии и эксцесса, а также с помощью применения критерия согласия распределений – Z-критерия Колмогорова–Смирнова (табл. 2).

Общая выборка респондентов. Сравнение показателей асимметрии и эксцесса с соответствующими стандартными ошибками и результаты применения критерия согласия распределений (Z-критерия Колмогорова–Смирнова) указывают на отличие полученного эмпирического распределения от нормального (см. табл. 2). Полученные данные свидетельствуют о левосторонней асимметрии исследуемого при-

знака. Данный факт указывает на то, что большинство старшеклассников не справились со всеми заданиями теста SAT-M. Мы полагаем, что такой результат не всегда обусловлен отсутствием необходимых знаний. Заметим, что, в отличие от школьников других стран (США, Канада, Израиль и др.), российские школьники практически не имеют опыта прохождения такого рода тестирования.

Таблица 2

Описательные статистики и значения критерия согласия распределений по тесту SAT-M в исследуемых группах респондентов

Статистики		Общая выборка	Математический профиль обучения	Нематематический профиль обучения
N	Валидные	396	189	207
	Пропущенные	0	0	0
Среднее		15,12	17,57	12,89
Стд. отклонение		6,258	6,560	5,036
Асимметрия		0,560	0,033	1,052
Стд. ошибка асимметрии		0,123	0,177	0,169
Эксцесс		-0,539	-0,868	0,977
Стд. ошибка эксцесса		0,245	0,352	0,337
Z-критерий Колмогорова–Смирнова		2,442	0,021	2,091
p-уровень		0,000	0,248	0,000

При проведении статистического анализа сравнения средних значений тестовых показателей в группе юношей и группе девушек с использованием непараметрического U-критерия Манна–Уитни были установлены статистически достоверные различия ($U = -2,687$; $p = 0,007$). Тестовые показатели 176 юношей ($M = 16,07$; $\sigma = 6,24$) статистически значимо превышают показатели 220 девушек ($M = 14,36$; $\sigma = 6,18$).

Выборка респондентов с математическим профилем обучения.

Сравнение показателей асимметрии и эксцесса с соответствующими стандартными ошибками показывает *нормальность* распределения тестовых оценок, полученных на группе респондентов с углубленным изучением математики. Применение критерия Колмогорова–Смирнова для сопоставления наблюдаемого эмпирического распределения с теоретически ожидаемым нормальным (см. табл. 2) также показывает соответствие эмпирического распределения нормальному виду ($Z = 0,021$; $p = 0,248$). Полученный результат позволяет утверждать, что 68% учащихся математического профиля обучения имеют показатели по методике SAT-M, попадающие в интервал $M \pm \sigma$, при этом на полюсах с низкими и высокими значениями остается по 16% респондентов.

Оценка влияния половых различий на успешность выполнения заданий теста проводилась с помощью t-критерия Стьюдента и

U-критерия Манна–Уитни. При этом и в первом, и втором случае статистически достоверных различий в средних показателях теста SAT-M у юношей и девушек, обучающихся в классах математического профиля, выявлено не было ($t = 0,986$; $p = 0,328$ и $U = 4105$; $p = 0,358$ соответственно).

Выборка респондентов с нематематическим профилем обучения. Анализ показателей асимметрии и эксцесса позволяет говорить о левосторонней асимметрии и эксцессивной кривой в распределении показателей теста SAT-M на выборке нематематического профиля обучения (см. табл. 2). Полученный результат показывает, что для большинства респондентов данной группы задания теста оказались достаточно сложными. Причем, заметим, что многие испытуемые именно из этой группы так и не прошли тест до конца. Применение критерия согласия распределений (см. табл. 2) для сопоставления наблюдаемого эмпирического распределения с теоретически ожидаемым нормальным также показало несоответствие эмпирического распределения нормальному закону ($Z = 2,091$; $p = 0,001$).

Оценка статистической значимости различий между мужской и женской выборками проводилась с помощью U-критерия Манна–Уитни. Влияние гендерных различий на успешность выполнения тестовых заданий в группе учащихся нематематического профиля обучения выявлено не было ($U = 4501,5$; $p = 0,25$).

Таким образом, статистически значимые различия в тестовых оценках юношей и девушек были получены только на общей выборке респондентов и не были получены отдельно в группе с углубленным изучением математики и группе с обычной математической подготовкой. Поэтому мы полагаем, что можно говорить лишь о наблюдаемой тенденции влияния половых различий на успешность выполнения заданий теста SAT-M, требующей дополнительной проверки.

Обычно при получении нормального распределения признака делается вывод о том, что тестовые нормы обладают репрезентативностью. Однако нормальность распределения не является необходимым условием репрезентативности. Репрезентативность тестовых норм может достигаться и в отсутствие нормального распределения. Считается, что чем шире обследованная выборка, чем точнее она отражает структуру генеральной совокупности, тем выше репрезентативность тестовых норм. В нашем случае общая выборка обследования однородна по возрасту, равномерна по полу (176 юношей и 220 девушек), репрезентативна и по своему количеству ($n = 396$), и по своему составу (в нее вошли старшеклассники различных профильных классов из различных учебных заведений общего образования г. Томска). Аналогичными характеристиками обладает и выборка испытуемых с нематематическим профилем обучения. Поэтому мы полагаем, что полученные

в данном исследовании тестовые нормы для каждой категории учащихся можно считать репрезентативными.

Определение нормативных показателей методики SAT-M. Определение тестовых норм осуществлялось с помощью процентильных показателей, поскольку они имеют универсальное применение и в равной мере используются при работе как с детьми, так и со взрослыми, при этом подходят к любому типу тестовых методик. Процентиль представляет собой показатель, выражающийся в проценте лиц, составляющих выборку стандартизации, результат которых ниже или выше установленной первичной нормы. Процентиль показывает относительное положение индивидуума в выборке. Так 50-й процентиль (P50) соответствует медиане. Процентили выше 50-го представляют результаты выше среднего, а процентили ниже 50-го – результаты ниже среднего. 25-й и 75-й процентили называют также 1-м и 3-м квартилями, поскольку они отсекают нижнюю и верхнюю четверти распределения. Результаты ниже 25-го процентиля (1-го квартиля) следует рассматривать как низкие, а результаты выше 75-го процентиля (3-го квартиля) – как высокие.

Поскольку успешность решения математических задач зависит от уровня изучения данной дисциплины, мы посчитали целесообразным определить тестовые нормы не только для общей выборки респондентов, но и отдельно для групп с математическим и нематематическим профилями обучения. Полученные в результате проведенной статистической процедуры нормативные показатели по методике SAT-M представлены в табл. 3.

Т а б л и ц а 3

Нормативные показатели по методике SAT-M

Статистики		Общая выборка	Математический профиль обучения	Нематематический профиль обучения
N	Валидные	396	189	207
	Пропущенные	0	0	0
Среднее		15,12	17,57	12,89
Стд. отклонение		6,258	6,560	5,036
Процентили	25	10,00	12,00	9,00
	50	14,00	17,00	12,00
	75	19,00	23,00	15,00

Анализ основных психометрических показателей сокращенного варианта теста математической успешности SAT-M, таких как трудность, надежность, критериальная валидность, показал не только его работоспособность в случае использования для оценки математических достижений старшеклассников российских школ, но и возможность реконструкции психологических показателей, определяющих особенности его выполнения. Использование категориальных пере-

менных, таких как уровень математической подготовки и пол испытуемых, позволил не только определить возможные риски применения теста, но и подтвердить его способность дифференцировать различия между испытуемыми.

Количество проведенных измерений оказалось достаточным не только для построения норм оценки результатов теста, но и позволило определить в качестве фактора, к которому наиболее чувствительны его результаты, мотивацию испытуемых. Оказалось, что по сравнению с зарубежными школьниками у большинства российских респондентов отсутствовала мотивация к качественному выполнению тестовых заданий. Зарубежные школьники при прохождении теста ориентируются на то, что полученные ими результаты необходимы для поступления в высшие учебные заведения или получения финансовой поддержки. Для успешного выполнения теста учащиеся американских школ проходят длительную и трудоемкую подготовку, ориентируясь на заранее известные даты проведения испытаний, которые длятся почти три часа. В нашем исследовании испытуемые не были до такой степени заинтересованы в результатах исследования, основным мотивом служили интерес самопознания, самодисциплина и авторитет психолога, проводящего испытание. В случае со старшеклассниками, имеющими повышенный уровень математической подготовки, можно отметить еще мотив самоутверждения. Именно в этом случае полученные нормы наиболее достоверны, о чем свидетельствует нормальное распределение результатов тестирования. Для старшеклассников, обучающихся математике по обычной программе, этого оказывается не всегда достаточно, что и приводит к тому, что некоторые старшеклассники так и не прошли тест до конца, а в некоторых случаях демонстрировали эффект ухода от решения задачи, отмечая варианты решения наугад, что привело к асимметричному распределению результатов тестирования.

Несмотря на то, что адаптация русскоязычного варианта методики SAT-M проводилась исключительно на выборке испытуемых, обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях г. Томска, на данном этапе исследования возможно считать результаты психометрической апробации достаточными для признания теста психометрически адекватным для российской выборки. Получение аналогичных показателей для сравнимых по численности групп в других регионах позволит не только определить динамику изменения региональных норм, но и получить более полные основания для сравнения с результатами, полученными за рубежом.

Выражаем свою признательность и благодарность всем коллегам, аспирантам, магистрам и студентам, принимавшим участие в адаптации методики.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб. : Питер, 2007. 688 с.
2. Лейкин Р. Оценка математической креативности у школьников старших классов // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 108–119.
3. Наследов А.Д. SPSS 19: Профессиональный статистический анализ данных. СПб. : Питер, 2011. 400 с.
4. Freedle Roy O. Correcting the SAT's ethnic and social-class bias: A method for reestimating SAT scores // Harvard Educational. 2003. Is. 72 (1). P. 1–43.
5. Guberman R., Leikin R. Interesting and difficult mathematical problems: changing teachers' views by employing multiple-solution tasks // Journal of Mathematics Teacher Education. February 2013. Vol. 16, is. 1. P. 33–56.
6. Koichu B. Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving : unpublished Doctoral Dissertation. Haifa, 2003.
7. Koichu B., Berman A., Moore M. Heuristic literacy development and its relation to mathematical achievements of middle school students // Springer Link March. 2007. Vol. 35, is. 2. P. 99–139.
8. Leikin R., Lev M. Mathematical creativity in generally gifted and mathematically excelling adolescents: What makes the difference? // ZDM – The International Journal on Mathematics Education. April 2013. Vol. 45, is. 2. P. 183–197.
9. Leikin R., Subotnik R., Pitta-Pantazi D. et al. Teachers' views on creativity in mathematics education: an international survey // ZDM – The International Journal on Mathematics Education. April 2013. Vol. 45, is. 2. P. 309–324.
10. Leonard D.K., Jiang J. Gender bias and the college predictions of the SATs: a cry of despair // Research in Higher Education. 1999. Is. 40 (4). P. 375–407.
11. Park G., Lubinski D., Benbow C.P. Ability differences among people who have comensurate degress matter for scientific creativity // Psychological Science. 2008. Is. 19(10). P. 957–961.
12. Santelices M.V., Wilson M. Unfair Treatment? The case of Freedle, the SAT, and the standardization approach to differential item functioning // Harvard Education Review. 2010. Is. 80. P. 106–133.
13. Sternberg R.J. Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills // Intelligence. 2006. Is. 34 (14). P. 321–350.

PSYCHOMETRIC ADAPTATION OF THE SAT-M METHOD WITH RUSSIAN SAMPLE OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS WHO HAVE DIFFERENT LEVELS OF SUCCESSFULNESS OF LEARNING MATHEMATICS

Shcheglova E.A., Vaulina T.A., Balanov D.Yu., Matsuta V.V. (Tomsk)

Summary. The paper reveals the results of the psychometric adaptation of the SAT-M method with Russian sample of senior high school students who have different levels of successfulness of learning mathematics. The analysis of the main indicators of the short version of the test of mathematical successfulness (SAT-M) demonstrated the possibility to use it not only for the evaluation of mathematical achievements of high school students in Russia, but also the possibility of reconstruction of psychological parameters that determine its performance characteristics.

Key words: psychometric adaptation; SAT-M; senior high school students; successfulness of learning mathematics.

ФОРМИРОВАНИЕ СУВЕРЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Л.В. Скорова (Иркутск)

Аннотация. Излагаются результаты эмпирического исследования психологического пространства старших подростков. Раскрываются основные направления и формы работы психолога, направленные на формирование суверенности психологического пространства.

Ключевые слова: психологическое пространство личности; формирование суверенности психологического пространства личности.

В последнее десятилетие отмечается рост исследований, направленных на изучение психологического пространства: его границ [7], паттернов средового поведения, направленных на регуляцию границ бытийного пространства личности [2], видов (бытийное, ментальное, личностное и др.) и измерений психологического и социально-психологического пространства [4, 6, 8–11 и др.], основания формирования социально-психологического пространства отношений личности со значимыми и психологически близкими людьми [4] и др. Рассматривая социально-психологическое пространство как частный случай психологического, А.Л. Журавлёв и А.Б. Купрейченко определяют психологическое пространство как «субъективизированную среду», которая создаётся и поддерживается самим субъектом в соответствии с его жизненными принципами и смыслами, ценностями и целями [4]. С.К. Нартова-Бочавер понимает под психологическим пространством личности субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни и включающий комплекс физических, социальных и чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территорию, личные предметы, социальные привязанности, установки) [8]. Она предлагает теорию психологической суверенности, которую мы использовали в данной работе.

Под суверенностью психологического пространства, вслед за С.К. Нартовой-Бочавер, мы понимаем системное качество личности, которое позволяет субъекту контролировать психологическое пространство и обеспечивать успешность разрешения жизненных задач и устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути в целом и которое является необходимым условием его нормально-го функционирования и развития [8]. Следует заметить, что одним из уровней этого качества, выделенных автором, выступает депривированность пространства как переживание субъектом подчинённости, отчуждённости, фрагментарности собственной жизни, затруднение в

поиске объектов, с которыми он себя идентифицирует. Суверенность психологического пространства личности дает человеку переживание чувства уверенности, безопасности, доверия к миру.

Известно, что содержание пространства определяется окружающей средой и прежде всего семьей, отношением родителей к детям. В последние десятилетия значительно усилился интерес психологов и к семейной проблематике. В психолого-педагогической литературе представлены основополагающие подходы и теоретические концепции, раскрывающие психологические механизмы функционирования семьи как особого социального института (Н.А. Юркевич, Л.Б. Шнейдер, А.Н. Елизаров, А.Я. Варга, Е.В. Солотина, Э.Г. Эйдмиллер, Л.А. Андреева, Л.Я. Гозман и др.), влияние семьи на развитие личности ребенка (Р.С. Хамитова, Н.Г. Айваров, Д.В. Берко, Е.Б. Весна, Е.В. Куфтяк, А.З. Шапиро, Е.Т. Соколова, Е.Б. Насонова, Г.Б. Черевач и др.), специфику детско-родительских отношений (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Г.А. Ковалев, А.В. Петровский, В.В. Столин, Ю.Е. Алешина, А.И. Антонов, В.В. Юстицкий, Р.В. Овчарова и др.), в том числе материнско-детских (В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Е.О. Смитнова, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Е.И. Захарова и др.), особенности супружеских отношений (Ю.Е. Алешина, С.В. Дворяк, Н.А. Согинов, Н.Н. Коростылева, В.А. Сысенко и др.), семейных ценностей (С.Ю. Девярых, А.А. Конокотин, Е.М. Черняк, Н.П. Мальтеникова, А.Н. Елизаров, Н.Ю. Рыжова и др.), онтогенез родительства (Г.Г. Филиппова, Р.В. Овчарова, Ю.В. Борисенко и др.) и др. Большинство авторов признают значимость семейного окружения (пространства семьи) в развитии личности ребёнка и суверенности или депривированности его психологического пространства.

Вместе с тем знакомство с научной литературой показывает, что в данной области исследования есть еще целый ряд вопросов, которые заслуживают дальнейшего изучения. Например, недостаточно изучены ресурсы психологического пространства семьи, их роль в развитии суверенности психологического пространства ребенка, механизмы развития и формирования суверенности психологического пространства. Подобного рода исследования позволят преодолеть ряд противоречий, в том числе противоречия между потребностью современного общества в человеке, осознающем своё место и роль в нём, готового к активному взаимодействию, преобразованию себя и окружающей действительности, и пониманием суверенности как готовности учитывать потребности, точки зрения, опыт людей, включенных в этот процесс, а также недостаточной разработанностью механизмов формирования суверенности психологического пространства. Кроме того, развиваемый в современной психологии семьи ресурсный подход [11 и др.] позволяет по-новому рассмотреть возможности детско-родительских и

супружеских отношений в развитии психологического пространства каждого члена семьи.

Полагаем, что наиболее значимым для исследования суверенности психологического пространства является старший подростковый возраст, поскольку, во-первых, к этому возрасту устанавливаются личностные характеристики, и можно говорить о суверенности или депривированности психологического пространства [8]. Во-вторых, отношения с родителями переходят в «другую плоскость»: с одной стороны, подросток находится в зависимости от родителей, с другой стороны, он стремится к освобождению от их опеки, самостоятельности, а родители по-прежнему остаются значимыми. Это приводит к необходимости выстраивать новые отношения с ними на бесконфликтной основе. Надо заметить, правда, что родители не всегда готовы к этому. Более того, именно особенности взаимодействия подростка с родителями – отзывчивость, эмпатийность, эмоциональный контакт, доверие, привязанность, семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей или развод, родительская жестокость или непоследовательность в воспитании – оказывают влияние на суверенность психологического пространства личности и, как правило, являются своеобразным эталонным построением отношений с другими людьми. Поэтому в своей работе мы серьёзный акцент делаем на работе прежде всего с родителями, а затем уже на взаимодействии родителей с детьми. И, наконец, в-третьих, в случае выявления депривированности психологического пространства можно своевременно простроить работу по его коррекции.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, которое ставило своей целью выявить суверенность психологического пространства у старших подростков и апробировать мероприятия по психологическому сопровождению суверенности личности¹. Полагаем, что полученные результаты имеют существенное значение для понимания психологических механизмов формирования суверенности психологического пространства личности.

Исследование проводилось с 2007 г. на базе общеобразовательных учреждений г. Иркутска и Иркутской области. В нём приняли участие дети из полных и неполных семей, а также их родители. Всего в исследовании приняли участие 408 чел.

При проведении психодиагностического исследования использовались следующие методики:

1. Опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер), состоящий из 80 утверждений, с которыми испытуемые соглашаются или не соглашаются. Опросник включает 6 шкал, отражающих измерения психологического пространства: суве-

¹ В сборе фактического материала и его обработке активное участие принимала выпускница-дипломница Института психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования М.Г. Леонтьева.

ренность физического тела, суверенность территории, суверенность вещей, суверенность привычек, суверенность социальных связей, суверенность ценностей. Эти измерения психологического пространства и позволяют выделить такое качество личности, как суверенность.

2. Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR) изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте. Опросник состоит из 50 утверждений отдельно для оценки детьми матери и из 50 утверждений для оценки отца.

3. Опросник «Стратегии семейного воспитания» состоит из 10 вопросов, отвечая на которые, родителям нужно выбрать один вариант из четырех предложенных. Чем больше преобладание одного из типов ответов, тем более выражен в семье определенный стиль воспитания: авторитетный, авторитарный, либеральный и индифферентный. Если среди ответов не преобладает какая-то одна категория, то речь, вероятно, идет о противоречивом стиле воспитания, когда отсутствуют четкие принципы и поведение родителей диктуется сиюминутным настроением.

Проведенное исследование показало наличие у старших подростков трёх уровней суверенности: высокий (51,2%), средний (12,6%) и низкий (36,2%). Подростки с суверенным психологическим пространством умеют его защищать и контролировать, умеют устанавливать верную психологическую дистанцию по отношению к окружающим, не испытывают ущемления со стороны взрослых, могут противостоять разрушающим влияниям извне или избежать их. Подростки, у которых средние значения суверенности психологического пространства личности, находятся на стадии формирования целостности и автономности границ личностного пространства. Очень важно в этот момент развития создать такие условия, которые будут способствовать развитию суверенности психологического пространства. Поэтому мы считаем необходимым своевременно выявлять таких подростков и проводить мероприятия с их родителями, направленные на работу по определению таких условий.

Полученные данные свидетельствуют и о депривированности психологического пространства у старших подростков. Такие подростки легко становятся жертвами чужого вторжения, они неспособны устанавливать верную психологическую дистанцию по отношению к угрожающим явлениям и разотождествляются с ними, часто они испытывают собственное бессилие в попытке отстоять границы личности. К сожалению, эти дети неспособны защищать и контролировать всё находящееся и возникающее внутри пространства.

Следует заметить, что среди старших подростков из неполных семей значительно больше детей с депривированным психологическим пространством (49,8%), в отличие от старших школьников из полных семей (22,7%). Достоверность различий была выявлена по четырём из-

мерениям психологического пространства личности: суверенность физического тела ($U = 546,5$ при $p = 0,004$), суверенность привычек ($U = 580$ при $p = 0,014$), суверенность социальных связей ($U = 524,5$ при $p = 0,001$) и общий показатель суверенности психологического пространства личности ($U = 502$ при $p = 0,000$). Отметим только значимое измерение для данного возраста – суверенность социальных связей. Было выявлено, что дети из полной семьи не принимают и отвергают детей из неполной семьи из-за их в некоторых случаях агрессивного или конфликтного поведения, неприятного внешнего вида, заниженной самооценки, социального положения, плохой учебы и т.д.

Исследование стиля семейного воспитания у родителей, дети которых имеют депривированное психологическое пространство, обнаружило преобладание авторитарного стиля воспитания (62,8%). Такие родители ограничивают самостоятельность ребенка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, физическими наказаниями. В подростковом возрасте авторитарность родителей порождает конфликты и враждебность. Наиболее активные, сильные подростки сопротивляются и бунтуют, становятся избыточно агрессивными и нередко покидают родительский дом, как только могут себе это позволить. Робкие, неуверенные подростки приучаются во всем слушаться родителей, не совершая попыток решать что-либо самостоятельно. При таком воспитании у детей формируется лишь механизм внешнего контроля, основанный на чувстве вины или страха перед наказанием, и как только угроза наказания извне исчезает, поведение подростка может стать потенциально антиобщественным. Авторитарные отношения исключают душевную близость с детьми, поэтому между ними и родителями редко возникает чувство привязанности, что ведет к подозрительности, постоянной настороженности и даже враждебности к окружающим. Поэтому говорить о суверенности психологического пространства детей в таких семьях крайне затруднительно. И именно эта категория родителей требует серьезной психологической и психотерапевтической работы. Не следует забывать также, что дети выстраивают свои социальные связи, имея прошлый опыт, накопленный прежде всего в семье.

Не менее сложными в работе представляются и родители с индифферентным стилем воспитания (8,2%): для таких родителей проблемы воспитания не являются первостепенными, поскольку у них много других проблем. А подростку в основном приходится самому решать свои проблемы. Не стоит забывать и о родителях с преобладанием либерального стиля воспитания (15,6%): несмотря на то, что они высоко ценят своего ребенка, легко общаются с ним, доверяют ему, не склонны к запретам и ограничениям, дети чувствуют страх и неуверенность, а в более старшем возрасте они не способны учитывать интересы других людей, устанавливать прочные эмоциональные связи, не готовы к ответственности.

Полученные данные послужили основанием для организации специальной работы, направленной на формирование психологического пространства старших подростков, которая предполагает:

- создание семейных условий для развития суверенности психологического пространства, основанных на уважении и доверии;
- развитие эмпатии и заинтересованности в развитии членов психологического пространства;
- развитие позитивных способов взаимоотношений в семье и ближайшем социальном окружении;
- работу с измерениями психологического пространства;
- использование психологических технологий и психотерапевтических практик для профилактики суверенности психологического пространства и коррекции его депривированности.

Ведущие процессы и основания формирования социально-психологического пространства (категоризация социального окружения, самопрезентация и самовыражение личности, взаимная детерминация социально-психологического пространства и поведения субъекта) подробно рассмотрены А.Л. Журавлёвым и А.Б. Купрейченко [4]. Мы посчитали целесообразным для формирования психологического пространства разработку модели психологического сопровождения суверенности личности.

Сопровождение как одно из направлений практической работы в образовании существует давно. В психологической литературе сопровождение в образовательной практике рассматривается с трех позиций: как процесс (совокупность последовательных действий, позволяющих ребенку максимально эффективно развиваться), метод (способ практического осуществления сопровождения, обеспечивающий создание условий для принятия участниками образовательного пространства оптимальных решений в ситуациях школьного взаимодействия) и как система профессиональной деятельности школьных психологов (объединение специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения) [5].

Под психологическим сопровождением суверенности личности мы понимаем, во-первых, комплексную систему поддержки и психологической помощи родителям и подросткам, предполагающую непосредственное и опосредованное взаимодействие психолога, родителей, детей и педагогов; во-вторых, технологию создания условий для развития и саморазвития членов психологического пространства, предусматривающую разработку индивидуальной траектории развития. Работа по психологическому сопровождению предполагает анализ ситуации развития подростка совместно с родителями и подростками с точки зрения тех возможностей, которые семья и ближайшее социальное окружение предоставляют для развития психологического пространства.

При разработке модели психологического сопровождения суверенности личности мы исходили из того, что:

1) психологическое пространство подростка способно изменяться под воздействием людей, входящих в это пространство, прежде всего родителей. Более того, характер взаимоотношений между родителями и подростками способен изменять пространство тех и других;

2) на формирование психологического пространства определенное влияние оказывают окружающая обстановка, события, в которые оказывается вовлечённым подросток;

3) подросток сам может изменить что-то в своем психологическом пространстве. Характер изменения определяется отношением к самому себе, своему месту в семье, социуме, отношением к своим близким (отцу, матери, братьям, сестрам), своему окружению.

В модели психологического сопровождения суверенности личности нами было выделено несколько направлений: 1) психологическое просвещение, 2) психологическая профилактика, 3) психологическая коррекция, 4) психологическое консультирование.

В рамках первого направления работа была направлена на формирование психологической культуры родителей, приобщение к психологическим знаниям, недостаток которых приводит к потере интереса к собственному развитию и развитию своего ребенка, неуважению особенностей его личности, неумению и нежеланию разбираться в отношениях с детьми, прислушиваться друг к другу, понимать, сочувствовать и т.д. Мероприятия по психологическому просвещению предполагали знакомство родителей с основными закономерностями и условиями психического развития подростка; популяризацию и разъяснение результатов новейших психологических исследований психологического пространства личности; формирование желания использовать их в работе с ребёнком-подростком и в интересах развития собственной личности. С этой целью были разработаны специальные занятия с родителями, которые проводились в форме дискуссий, круглых столов, проблемных лекций, лекций вдвоём и на которых обсуждались проблемы отношений родителей и детей-подростков, стратегии семейного воспитания и наглядно демонстрировалось, как психологические знания могут способствовать решению конкретных проблем.

Деятельность в рамках второго направления предполагала своевременное выявление уровней суверенности психологического пространства. Проводимые мероприятия были направлены на предупреждение депривированности и создание психологических условий, максимально благоприятных для развития суверенности. Для этого проводились тренинговые занятия а) с родителями, направленные на овладение техникой активного слушания для достижения взаимопонимания родителей и детей и формирование доверительных, близких отношений с окружающим миром; б) с родителями и их детьми-подростками,

направленные на проектирование психологического пространства близкого человека и совместное проектирование психологического пространства ребёнка; в) с подростками на развитие суверенности границ мира вещей, территории, ценностей, физического тела, социальных связей и привычек. В основу организации групповой работы были положены методические принципы социально-психологического тренинга [3, 7]. Взаимодействие родителей с подростком и подростка с социальным окружением может изменяться и трансформироваться в зависимости того, насколько системна и продумана деятельность психолога в рамках психопрофилактической работы.

Деятельность в рамках третьего направления предполагала работу с депривированным психологическим пространством, коррекцию детско-родительских отношений и создание оптимальных условий для развития суверенности. Как правило, такая работа осуществлялась индивидуально и сопровождалась консультированием, в рамках которого решались проблемы детско-родительских отношений, воспитательных стратегий и отслеживались способы взаимоотношений в семье и ближайшем социальном окружении подростка. При организации такой работы мы опирались на критические моменты в становлении психологического пространства семьи, описанные С.К. Нартовой-Бочавер, К.А. Бочавер, С.Ю. Бочавер [9].

Апробация описанных мероприятий, форм и методов работы позволяет говорить об их эффективности и рассматривать как условия успешного развития суверенности психологического пространства. Психологическое сопровождение будет иметь развивающий эффект только в том случае, если организация совместных действий родителей и подростков учит их сотрудничеству, уважению, эмпатии, ответственности, самостоятельности, готовности учитывать потребности и точки зрения других людей, отстаивать собственные границы, делиться своим с другими и создавать общее бытие.

Нужно помнить, что формируемые родителями границы психологического пространства позволяют ребёнку относиться к себе как к субъекту и в дальнейшем самостоятельно стремиться к обретению суверенности. А прочные личностные границы психологического пространства позволяют человеку быть более открытым, проявлять доверие и уважение к окружающему его миру, другим людям, что является необходимым условием успешного взаимодействия субъекта со средой, человека с окружающим его миром [8].

В заключение отметим, что проведенное исследование не претендует на завершенность. Изучение механизмов формирования психологического пространства в семье и ресурсов семьи в развитии суверенности личности всех членов семьи имеет несомненную практическую значимость, особенно в межнациональных семьях.

Литература

1. Буравцова Н.В. Суверенность психологического пространства как условие ее психологической безопасности и самоактуализации // Педагогическое обозрение. 2005. № 54. С. 11–12.
2. Бурмистрова-Савенкова А.В. Личность и среда: регуляция границ бытийного пространства. Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2006.
3. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержание, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
4. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Социально-психологическое пространство личности. М. : ИП РАН, 2012. 497 с.
5. Качимская А.Ю. Технология психологического сопровождения в современном образовательном пространстве. Иркутск : Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2008. 144 с.
6. Ключко В.Е. Ментальное пространство личности как предмет профессионально-психологического осмысления // Личность в парадигмах и метафорах: ментальность–коммуникация–толерантность / под ред. В.И. Кабрина. Томск : ТГУ, 2002. С. 30–44.
7. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб. : Речь, 2005. 150 с.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
9. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М. : Генезис, 2011. 320 с.
10. Панина Е.Н. Взаимосвязь суверенности психологического пространства и субъективного благополучия личности : дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2006.
11. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М. : ИП РАН, 2005. С. 45–47.
12. Ткаченко И.В. Детско-родительские отношения: ресурсный подход. М. : ЦИ-УМиНЛ, 2008. 242 с.

FORMATION OF SOVEREIGNTY OF THE PSYCHOLOGICAL SPACE OF SENIOR ADOLESCENTS

Skorova L.V. (Irkutsk)

Summary. The paper describes the results of empirical researches of the psychological space of senior adolescents. It reveals general directions and forms of work of psychologist, which aims to form the sovereignty of the psychological space.

Key words: the psychological space of personality; the formation of the psychological space of personality.

СЕНЗИТИВНОСТЬ К СМЫСЛУ ТЕКСТА КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ю.А. Трифонова (Томск)

Работа выполнена в рамках гос. задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы».

Рег. № 6.4804.2011

Аннотация. Описаны психологические феномены, которые удаётся проследить при реализации рефлексивных семинаров со студентами педагогического колледжа. При работе студентов с текстами, описывающими различные профессиональные позиции, выявлена «сензитивность к смыслу текста» как феномен понимания логики авторской аргументации, а также случаи отсутствия такой сензитивности. Установлена взаимосвязь между сензитивностью к смыслу текста и модальностью рефлексивной деятельности.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность; модальность рефлексии; сензитивность к смыслу текста.

Образовательные стандарты третьего поколения определяют новые требования подготовки будущих специалистов к учреждениям педагогического профессионального образования. Будущий педагог должен обладать, помимо известных качеств (инициативность, самостоятельность, мобильность и т.д.), способностью к самоорганизации собственной деятельности и актуализации потенциала саморазвития. Образовательная среда должна давать возможность будущим учителям рефлексивно оценивать в процессе получения образования свой вклад в её проектирование как участникам образовательного процесса [4]. В деятельности педагога это не только осознание и трансформация оснований собственных действий, но и осознание и изменение самого способа бытия, проявление субъектности в отношениях с Другим, что приводит к трансформации профессиональной идентичности. То есть профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, «характеризуется способностью человека к ценностно-смысловому самоопределению, к рефлексии способа своего существования» [1. С. 61–62].

Эффективной формой психолого-образовательного сопровождения этих процессов представляется рефлексивный семинар [2].

В апреле–мае 2011 г. реализовывалась программа психолого-образовательного сопровождения становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа, в рамках которой был проведён цикл рефлексивных семинаров со студентами-второкурсниками. Разработанная карта оценки рефлексивной деятельности [3], включающая параметры «готовность к осмыслению», «характер аргументации», «диалогичность», «эмоциональный фон», позволила выделить три вида модальности рефлексивной деятельности:

1. Позитивная – активное осмысление, продуктивность интеллектуальной деятельности, восприятие образовательной ситуации как возможности узнать что-то о себе и т.д.

2. Противоречивая – непоследовательность и нелогичность в высказываниях, негативные эмоции в процессе работы, категоричность и отвержение чужой точки зрения.

3. Малодифференцированная – трудности при анализе, отсутствие желания рефлексировать, формальный, поверхностный анализ, защитные эмоциональные реакции.

В результате исследования было выделено несколько форм идентификации с профессией у студентов, различающихся по широте смыслового спектра, выявлены модальности рефлексивной деятельности. В процессе рефлексивных семинаров значительная часть респондентов продемонстрировала позитивное изменение модальности рефлексивной деятельности и увеличение смыслового спектра в выбранной профессии. Одним из ключевых явился вопрос, с чем была связана дифференциация в рефлексивном продвижении у разных респондентов с относительно равными возможностями рефлексии.

В связи с этим в апреле 2012 г. был запущен новый этап исследования, участие в котором принимали 50 студентов первого курса по специальности «преподавание в начальных классах». Его целью было изучение особенностей профессиональной идентификации в процессе осмысления профессиональных текстов. Молодым людям предлагалось ознакомиться с четырьмя текстами, написанными от лица учителей начальных классов, выбрать для себя тот, что наиболее полно отражает их собственную позицию, аргументировать свой выбор. При этом два текста отражали ценностные позиции подхода с предметно-знаниевой ориентированностью, два других описывали ценностные аспекты личностно-ориентированного подхода. Семинары снимались на видеокамеру, материал был стенографирован. Анализировалось содержание рефлексии с помощью критериев оценки рефлексивной деятельности.

Аргументация молодых людей имела разный характер, отличалась по степени глубины и логическому построению, студенты отстаивали ценности обоих подходов. Выяснилось, что значительная часть респондентов при аргументации своей точки зрения смешивала понятия предметно-знаниевого и личностно-ориентированного подходов, интерпретируя точку зрения автора вплоть до совершенно противоположной. Существовало противоречие между педагогической установкой, избранной респондентом, и заявленным предпочтительным текстом. Яркой особенностью здесь являлась фиксация внимания на второстепенных идеях эссе при отсутствии видения смысла текста в целом. Таким образом, значительная часть респондентов проявляла отсутствие чувствительности (сензитивности) к авторской аргументации и смыслу текста. Для иллюстрации приведём отрывок одного из текстов, предложенных для анализа студентам.

«Учитель должен быть профессионалом своего дела. Мало знать и любить свой предмет, необходимо владеть методами преподавания и способами передачи знаний. Для меня как учителя главное состоит в том, чтобы дети ушли с урока, во всем разобравшись, всё уяснив, не потеряв интерес к изучаемому.

Но вот ориентироваться в учебном процессе на личностное развитие каждого ребёнка – излишне. Невозможно одновременно добиться и хороших показателей в учении, и так называемого личностного роста. У школы другие задачи. Только ученик, овладевший знаниями школьной программы, получит лучшую путёвку в жизнь, и именно так нужно объяснять цели школьного обучения детям. Если ребёнок не встретится с жёсткой системой правил, установленных в школе, не научится самодисциплине, то о каком личностном развитии может идти речь? Что будет с ребёнком, когда он вырастет? Через свой опыт прихожу к тому, что моим ученикам нужны требовательность, строгая оценка их успехов и неудач. Ребёнок учится, если ему указывают на ошибку, акцентируют его внимание на том, что он не доделал, где он поленился или что-то не учёл...»

Для 21% студентов данный текст явился значимым, поскольку его основная идея «в развитии профессионализма учителя». Это суждение не является ложным, однако в отрыве от всего текста не проясняет, в чём автор видит развитие профессионализма. Приведём отрывок из обсуждения студентов:

«Ведущая: Почему четвёртый? Вот М. его назвал самым авторитарным.

А.: Мне понравилась первая фраза. «Мало знать и любить свой предмет, надо владеть методами и приёмами...»

Ведущая: А то, что дальше?

А.: Ну, вот эта фраза, первый абзац, очень хорошая. Что учитель не только должен знать свой предмет... ну, он должен знать подход к ребёнку, как с ним... ну, разговаривать, общение. Отдельный подход же должен быть к каждому ребёнку.

В.: Но в этом же тексте ниже говорится, что в учебном процессе к личности каждого ребёнка внимание излишне. Нет, здесь вначале говорится, что мало знать и любить свой предмет, «нужно владеть методами преподавания и способами передачи знаний». Это всё говорится про знания. Вообще в первом про детей ничего не говорится.

А.: Каждый видит по-своему!

В.: Нет, ну просто то, что именно мне не нравится здесь, это вот то, что личный подход к детям, к каждому ребёнку – это исключено...»

Вышеприведённый пример иллюстрирует два разных уровня интерпретации идеи текста и отнесения к ней:

1. Отсутствие сензитивности к основной идее; концентрация на заявленной вводной фразе и сведение к ней всего смысла текста; противоречивая аргументация своей точки зрения у первой студентки.

2. Сензитивность к основной идее; чёткая аргументация с опорой на текст у второй студентки.

При этом сам выбор предметно-ориентированного текста не определял характер рефлексивной деятельности и отсутствие сензитивности к смыслу текста. При его выборе студенты чётко делились на две группы по разнице в аргументации своего предпочтения. Среди студентов, выбравших не личностно-ориентированный подход, были те, кто безошибочно определял его педагогический стиль. Такие студенты выбирали текст осознанно, руководствуясь определёнными жизненными установками. У них присутствовала убеждённость в том, что позиция, выраженная в тексте, эффективна, и зачастую они могли логично обосновать недостатки текстов с противоположной позицией. Молодые люди активно включались в общую дискуссию, обогащая её и стимулируя рефлексивную деятельность других участников обсуждения. В этих случаях, на наш взгляд, у респондентов имеет место позитивный характер рефлексивной деятельности и присутствие сензитивности к смыслу текста и авторской аргументации:

С.: Я хотела с К. поспорить: мне нравится второй текст. Я согласна с ним, мне очень всё понравилось. Во-первых, там, в самом начале, «Педагогика – это постоянный поиск...». То есть сам учитель должен совершенствоваться, всегда находиться в поиске, не останавливаться на достигнутом. Он не только должен учить детей, но и сам обучаться.

И потом... про самостоятельность и свободу учеников. Что сейчас школа направлена на то, чтобы дать «свободу личности» учащимся. И это неправильно. Ребёнок не может ещё сам выбирать, поскольку у него нет ещё опыта. И если он сам выбирает, то есть нет авторитета у учителя, а как учитель может преподавать детям? Если у него нет авторитета, его не слушают. То есть ему нужен послушный ученик, а не спорящий с ним. Если спорит один ученик, то будет спорить весь класс. Класс поднимется на бунт. А у младших школьников авторитет – это учитель прежде всего.

К.: Ну как, как учитель будет выбирать за ребёнка? Я вот этого понять не могу.

С.: Нет, он не должен выбирать! Он должен НАПРАВЛЯТЬ (*выделяет интонацией*), он должен подсказывать ученику. Потому что у ученика ещё нет своего опыта, он не знает, что ему выбрать.

К.: В каком смысле? Ты в детстве выбирала какие-нибудь профессии? Тебя в детстве спрашивали «Кем ты хочешь стать?»

С.: Да! И я отвечала, что я хочу стать домохозяйкой, – *смеётся*, – Хорошо, что я не стала, кем хотела!

К.: Хорошо. Вот если бы тебе заявили: «Нет! Ты не будешь домохозяйкой, да и вообще не важно, чего ты хочешь. Ты станешь инженером!»?

С.: Нет, учитель не должен указывать, он должен направить. Вот мне учительница в шестом классе сказала: «У тебя гуманитарный склад ума, тебе бы филологом стать». А я тогда не прислушалась... Сейчас я собираюсь туда поступать».

Результаты исследования показали, что сензитивность к логике авторской аргументации и смыслу текста наблюдалась у 41% студентов. Это является неожиданным, однако значительная часть студентов отмечала в тексте главными те моменты, которые не являлись определяющими, и не смогла идентифицировать знаниево-ориентированный стиль преподавания без подсказки своих одноклассников.

Сензитивность к смыслу текста и авторской аргументации коррелирует с позитивным характером рефлексивной деятельности. Так, частота встречаемости «сензитивности» при малодифференцированном характере рефлексивной деятельности – 0%, при противоречивом характере рефлексивной деятельности – 56% (из общих 18% проявлений пр. реф.), при позитивном характере рефлексивной деятельности – 61%.

Мы склонны предполагать, то, что в данном исследовании проявило себя как сензитивность к смыслу текста (к авторской аргументации), является более общим феноменом, характеризующим специфическую особенность мышления и определяющим пути решения и результат мыслительного процесса. Для нас же является важным, что сензитивность к смыслу текста также является атрибутом позитивного характера рефлексии, не учтённого нами ранее.

Литература

1. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. 2000. № 3.
2. Краснорядцева О.М. Рефлексия как условие актуализации мотивопорождающих смыслов в процессе профессиональной подготовки // Психология обучения. 2008. № 8. С. 68–75.
3. Краснорядцева О.М., Трифонова Ю.А. Психолого-образовательное сопровождение процесса становления профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа // Психология обучения. 2011. № 11. С. 74–85.
4. Brown K.W., Ryan R.M. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective // Positive Psychology in Practice. L. : Wiley, 2004. P. 105–124.

THE SENSITIVITY TO MEANING OF THE TEXT AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL REFLEXION OF FUTURE TEACHERS

Trifonova Yu.A. (Tomsk)

Summary. The article describes the psychological phenomena that can be traced in the implementation of reflexive seminars with a students of Pedagogical College. When students work with texts that describe various professional positions, detected the “sensitivity to meaning of the text”, as the phenomenon of understanding the logic of the author's argumentation, as well as the absence of such sensitivity. The interconnection discovered between the sensitivity to the meaning of the text and the modality of reflexive activity.

Key words: reflexive activity; modality of reflexive activity; sensitivity to meaning of the text.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Чернышова (Воронеж)

Аннотация. Психологическая готовность студентов к художественно-образовательной деятельности позволяет им осознанно подойти к овладению выбранной специальностью, понять смысл, ценность своей деятельности, творчески активизироваться и максимально реализовать свой художественный потенциал в процессе обучения. В статье характеризуются показатели психологической готовности личности к творческой деятельности в образовательном процессе. Определена роль творческой активности, индивидуально-психологических особенностей и уровня художественного потенциала в личностной готовности студентов к будущей деятельности. Рассмотрен опыт практической работы в вузе.

Ключевые слова: психологическая готовность; художественный потенциал; самореализация; художественно-образовательная деятельность; личностное становление студентов.

В современных условиях происходят существенные изменения в области подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Вопросы личностного развития студента и формирования его готовности к будущей профессиональной деятельности являются одними из актуальных и наиболее сложных в системе художественного образования. Анализ работ Л.Б. Ермолаевой-Томиной, В.П. Зинченко, В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева и др. по проблеме нашего исследования показывает, что при недостаточной психологической готовности студентов к художественно-образовательной деятельности в личностной и профессиональной самореализации молодого специалиста могут возникнуть творческие кризисы, влияющие на актуализацию его художественного потенциала. В связи с этим возникает необходимость поиска и определения методов, позволяющих педагогу осуществлять психолого-педагогическую помощь при вхождении личности в продуктивный творческий процесс художественно-образовательной деятельности.

Анализ подходов к пониманию психологической готовности к профессиональной деятельности свидетельствует о широком спектре данного понятия. В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.А. Деркача психологическая готовность определяется как возможность студентов решать в условиях обучения задачи по своей специальности. О.С. Советова рассматривает психологическую готовность как состояние наивысшей вариабельности и максимальной включенности творческих сил и способностей субъектов в деятельность. Психологическую готовность как сложное

личностное образование, включающее профессионально значимые качества личности, умения и психологические состояния, рассматривают К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др. Обобщив теоретические подходы к понятию психологической готовности, мы пришли к выводу, что наиболее приемлемым является следующее его определение: психологическая готовность к учебно-профессиональной деятельности предполагает наличие у студентов устойчивых мотивов, соответствие требований выполняемой деятельности способностям, навыкам, умениям и особенностям темперамента личности, ее познавательным, эмоциональным и волевым процессам.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам развития личности в художественном творчестве показывает, что психологическая готовность студентов к художественно-образовательной деятельности определяется наличием возможностей художественного потенциала личности, навыков и умений для его реализации (Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, В.С. Кузин, Я.А. Пономарев и др.). Показатели готовности студентов к художественно-образовательной деятельности обусловлены спецификой самой деятельности, которая осуществляется в системе образования и в системе художественного творчества, т.е. во взаимосвязи двух процессов – образовательного и художественно-культурного (Э.В. Паничева, Н.Н. Ростовцев, Н.К. Шабанов и др.). Художественная деятельность в образовательном процессе создает условия личности для самовыражения переживаний, чувств, мыслей в художественных образах, развивая способность преобразовать и совершенствовать существующую реальность.

Для успешной реализации личности в художественном творчестве ученые выделяют необходимость наличия потребности в художественном творчестве, познавательной мотивации, творческой активности (Л.Б. Ермолаева-Томина, Н.Н. Ростовцев), художественных способностей (Т.М. Хрусталева, Т.М. Харламова, В.С. Кузин, Б.М. Теплов), эмоционального отношения в восприятии действительности, открытости к внутреннему опыту переживаний (Л.С. Выготский, А.А. Мелик-Пашаев, А.Н. Малюков и др.), развитость познавательных процессов: восприятия, мышления, воображения (Л.Г. Медведев, О.И. Никифоров, Я.А. Пономарев и др.). Однако в современной теории и практике художественного образования недостаточно изучены показатели психологической готовности студентов к актуализации художественного потенциала в творческой деятельности. В разработке также нуждаются приемы и методы диагностики психологической готовности студентов к подобной деятельности. Опыт практической работы в вузе показал, что в готовности будущих учителей изобразительного искусства к художественно-образовательной деятельности больше внимания отводится уровню владения техническими навыками самовыражения личности с использованием художественно-выразительных

средств искусства. В недостаточной степени учитывается эмоциональная отзывчивость на явления действительности, уровень художественного потенциала.

Для исследования готовности студентов к реализации художественного потенциала были использованы: тестовая методика эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов), тест креативности Е.П. Торренса «Закончи рисунок», художественно-графический тест «Картина мира» (Е.С. Романова, О.Ф. Потемкин), также осуществлялись анализ и педагогическое наблюдение за учебной и внеучебной деятельностью студентов. Для осуществления объективного анализа и последующей интерпретации полученных данных использовались статистическая обработка результатов по ϕ -критерию Фишера, коэффициент корреляции Пирсона, качественный анализ.

Результаты диагностики студентов в количестве 40 человек, поступивших на художественные отделения Воронежского государственного педагогического университета, показали, что 57,5% из них имеют низкий уровень готовности к художественной деятельности. Студенты данной группы обладают недостаточной степенью включенности в творческий процесс, самостоятельности, самоконтроля и эмоциональной отзывчивости на явления воспринимаемой действительности. Для них также характерно наличие фрустрации. Средний уровень готовности присущ 27,5% студентов, для которых характерны эмоциональная вовлеченность в процесс и результат художественной деятельности, стремление к самореализации, задания выполняются под руководством педагога. Студенты, имеющие высокий уровень готовности, составляют 15%, они обладают эмоциональной направленностью на переживания внутреннего мира, умением самостоятельно видеть проблемы и ставить перед собой задачи, формулировать темы, способностью к самоконтролю и поиску индивидуального стиля деятельности, к рефлексии, получают эмоциональную удовлетворенность от процесса работы. Мы предполагаем, что недостаточный уровень психологической готовности студентов может быть связан с введением в качестве вступительного испытания формы тестирования (ЕГЭ).

В формировании личностной готовности студентов к профессионально-творческому развитию в художественно-образовательной деятельности присутствуют значительные трудности, связанные с повышенной эмоциональной чувствительностью, эмоциональной неустойчивостью, недостаточной уверенностью в своих возможностях, ростом тревожности и появлением сомнений в правильности выбора профессии. К тому же включенность студентов в продуктивный творческий процесс требует высокоорганизованной саморегуляции и рефлексии.

Основываясь на исследованиях ученых, посвященных анализу художественного творчества (Л.С. Выготский, Л.Б. Ермолаева-Томина, А.А. Мелик-Пашаев, О.И. Никифорова, Я.А. Пономарев, Н.В. Рожде-

ственная и др.), мы рассматриваем художественный потенциал личности как скрытую возможность художественного преобразования воспринимаемой действительности в художественный образ. Психологическая готовность студентов к актуализации художественного потенциала выражается в когнитивных, личностных и творческих проявлениях возможностей личности. Необходимыми предпосылками для развития художественного потенциала являются: эмоционально-чувственное отношение к явлениям окружающей действительности в восприятии мира, внутренняя мотивация, наличие развитого художественного видения, образной памяти, творческого мышления, эстетического чувства, способности к эмпатии. Все эти качества необходимы для личностного становления будущего специалиста в сфере художественного образования: они обеспечивают интеграцию его интеллектуальных, эмоциональных, волевых и практических возможностей.

Художественный потенциал человека трансформируется в процессе личностного развития и формируется не изолированно от остальных качеств личности, а во взаимодействии с ними и только в рамках творческого процесса. Однако художественный потенциал может и не быть актуализированным личностью. Для его актуализации необходима активность личности в художественной деятельности. Потребность в художественной деятельности проявляется лишь у тех, кто испытывает необходимость в художественном преобразовании окружающей действительности. Наличие художественных способностей – важнейшее условие возникновения у личности потребности в деятельности, позволяющей их реализовать. Таким образом, благодаря художественным способностям личности актуализируется её художественный потенциал.

Основу для формирования психологической готовности студентов к художественно-образовательной деятельности составляет характер мотивационно-познавательной потребности и вызываемая ею интеллектуальная активность. По наличию у студентов познавательной мотивации (особенно на первом этапе обучения) определяется их творческая активность. Проявление такой активности выражается в стремлении студентов к творческому познанию и преобразованию воспринимаемой действительности в художественные образы.

В качестве содержательных компонентов активности личности можно выделить: инициативность (способность к активным и самостоятельным действиям, способность решиться на поступки, склонность к риску) и интерес (познавательная направленность личности на окружающую действительность, связанная с положительным эмоциональным переживанием, эмоциональной отзывчивостью), потребность в реализации самовыражения и самоизменения, рефлексия и самооценка. Творческая активность студентов связана также с мотивами достижения цели, эмоциональной вовлеченностью в процесс творчества и

заинтересованностью в получении результата. Особое значение при этом имеет способность к постоянной самоотдаче, напряженной деятельности, желание заниматься художественной деятельностью без контроля со стороны наставников или преподавателей.

В художественной деятельности важно проявление творческой активности студентов во внутренней направленности (на себя), в самопознании и самопонимании своего внутреннего мира. Это выражается в осознании своих эмоциональных переживаний, личностных смыслов, художественных возможностей, способствующих позитивному личностному развитию. Мы разделяем точку зрения Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, В.А. Петровского, рассматривающих творческую активность как продуктивный вид активности, направленный на преобразование наличной ситуации и собственного опыта посредством преодоления сложившейся установки, норм, традиций, выхода за пределы предлагаемой ситуации. В художественно-образовательной деятельности большое значение приобретает не только активность субъекта, являющаяся лишь «внешней экспликацией продуктов внутреннего акта», но и внутренняя – «акт создания «идеала», образа мира, где проблема отчуждения человека и среды разрешена» [4. С. 147]. Проявление творческой активности студентов является основой в их личностном становлении.

Наблюдения за работой студентов показывают, что психологическая готовность личности к творчеству проявляется также в умении контактировать с миром и самостоятельно видеть проблемы, находить пути их решения. Творческий контакт со средой дает возможность студентам осознать смысл, ценность самой художественной деятельности, реагировать на происходящие изменения в природе, обществе на эмоциональном и рациональном уровне. Потребность увидеть новое в объекте, ситуации, отношениях между воспринимаемыми предметами, необычное в обычном определяет нестандартный подход личности к деятельности и художественно-творческое отношение к действительности.

Для актуализации личности в художественной деятельности важны три типа контакта со средой: чувственный, социально-духовный и творческий. Чувственный контакт со средой является главным каналом развития специфических качеств художественно-творческого восприятия действительности. Социально-духовный контакт – это «видение» новых социальных потребностей, борьбы существующего с необходимым, вхождение «в дух эпохи» с позиции творца, т.е. видение своего места в духовном возрождении людей средствами изобразительного искусства [5]. Творческий контакт со средой представляет собой акт коммуникативного творчества, т.е. является проявлением креативности общения (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного взаимодействия учащихся на занятиях).

По мнению Л.И. Анцыферовой, чем выше уровень пристрастности, эмоциональности, креативности взаимодействия личности с окружающим предметным миром и социальным пространством, чем полнее личность вкладывает себя в окружающий мир, тем богаче и многоцветнее ее внутренний мир и тем более сокращается психологическое расстояние между нею и окружающим миром. Кроме того, внутренний мир личности может пониматься как сложная система способов субъектной переработки личностью тех ситуаций, в которые она попадает или которые намеренно ищет, тех событий, участницей которых она становится, тех влияний, объектом которых оказывается [1. С. 426–429].

Особенности проявления креативности студентов оценивались с помощью методики творческого мышления Е.П. Торренса «Закончи рисунок». Первичные данные, полученные в результате тестирования, позволили выделить испытуемых с высоким, средним и низким уровнем развития творческого мышления. По показателям творческого мышления (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) у студентов с высоким уровнем в процентном соотношении преобладал показатель разработанности идеи – 42,5%. Показатель гибкости составил 10%, оригинальности – 15%. У студентов со средним уровнем наиболее высоким был показатель беглости – 60%, менее высоким: гибкости – 36,7%, оригинальности – 25%. У студентов с низким уровнем творческого мышления преобладал показатель оригинальности – 60%, гибкость составила 53,3% и наименьшая степень проявления была отмечена у показателя беглости – 13,3%. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что способность студентов к созданию большого количества идей, их варьированию очень низкая. Отмечается также недостаточный уровень развития способности выдвигать разнообразные идеи, переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать несколько стратегий решения проблем.

После формирующих воздействий произошли положительные изменения значений каждого показателя творческого мышления на уровне значимости $p \leq 0,01$. Значительные изменения наблюдаются в значениях показателя беглости ($\varphi = 4,17$; $p \leq 0,01$); менее заметные изменения произошли в «разработанности» (но они статистически значимые – $\varphi = 2,76$; $p \leq 0,01$); по показателю гибкости ($\varphi = 3,01$; $p \leq 0,01$), по показателю оригинальности ($\varphi = 3,02$; $p \leq 0,01$).

Результаты корреляционного анализа до и после формирующих воздействий показывают, что существующая положительная взаимосвязь между показателями беглости и разработанности ($r = +0,50$; $p \leq 0,01$) является значимой и достоверной. В определенном качестве произошло развитие между показателями оригинальности и разработанности ($r = +0,23$; $p \leq 0,05$). Кроме того, наличие данной взаимосвязи обусловлено динамическими изменениями в развитии беглости творческого

мышления испытуемых, а также усилением выразительности и оригинальности создаваемого художественного образа.

Необходимым признаком психологической готовности студентов к художественно-образовательной деятельности является их эмоциональная готовность к оценке и переживанию эстетической сущности воспринимаемой действительности, способность понимать свои чувства, эмоциональные переживания и распознавать эмоции других людей. Эмоции как реакция личности в художественной деятельности являются также одним из важных условий ее взаимодействия с окружающим миром. Переживание выступает как начальная фаза творческого процесса и является внутренней необходимостью для передачи эмоционального состояния личности в создаваемом образе. Эмоции здесь являются выражением мироощущения личности, ее отношения к миру, проявляющегося в настроениях, чувствах, переживаниях (Н.А. Ветлугина, С.А. Флерина), а также регулятором деятельности личности, обеспечивая более высокий ее уровень: гибкость, креативность, нестандартность (П.К. Анохин, В.П. Зинченко, Я. Рейковский).

Определенное эмоциональное отношение к воспринимаемому и изображаемому явлению выступает в качестве важного условия развития художественной, творческой личности студента. Это отношение через способность чувственно воспринимать мир реальной действительности, переживание эстетических явлений выражается в осмысленном («интеллектуальном») понимании студентами прекрасного и в отражении жизни по «законам красоты». Готовность считывать информацию с опорой на те переживания, которые возникают при восприятии, позволяет личности сосредоточиться на своем внутреннем мире. Необходимо в процессе обучения создавать для студентов ситуации, помогающие им переживать окружающий мир как нечто значимое, личностно ценное. Практика показала, что в этом случае могут быть продуктивны задания, направленные на создание творческого продукта через вхождение в свое собственное состояние переживания. Через эмоциональное переживание студенты способны глубже понять главную идею, смысл своего творчества и научиться преобразовывать свои личностные смыслы во всеобщие значимые человеческие ценности. Исходя из этого можно сказать, что опыт эмоционального переживания дает для личности студентов содержательные ориентиры, смыслы движения в творческом развитии и реализации своей индивидуальности.

Для выявления динамических изменений возможности личности ориентироваться в собственных переживаниях в экспериментальной группе была использована проективная методика – художественно-графический тест «Картина мира» (Е.С. Романова, О.Ф. Потемкин) [8]. В тестировании с целью изучения индивидуальных особенностей «образа мира», «картины мира» испытуемым предлагалось выполнить инструкцию: «Нарисуйте «картину мира», т.е. мир, его образ, как Вы его

себе представляете». Для тестирования использовались альбомный лист бумаги, цветные карандаши, ручки. Преимущество этого теста состоит в том, что он предполагает неограниченную свободу самовыражения. Результат выполнения (как и задание выполнить рисунок) адресован не логическим формам мышления, а непосредственно образному его содержанию, смыслу графического изображения, в форме представлены и образ, и отношение к миру, и личный опыт, и переживание субъекта.

На констатирующем этапе эксперимента в рисунках студентов преобладали изображения «планетарной» (27,5%) и «пейзажной» (32,5%) картины мира. Исходя из особенностей изображений картины мира, можно сделать вывод, что образное представление картины мира испытуемых на данном этапе эксперимента строится на основе общепринятых нормативных знаний, приобретаемых в процессе обучения или желаемой картины своего окружения.

На контролирующем этапе (после применения формирующих воздействий) произошло значительное увеличение количества студентов, в чьих рисунках были отражены модели картины мира: «Непосредственное окружение» – 32,5% ($\phi = 2,54$; $p \leq 0,01$), «Опосредованная, или метафорическая, картина мира» – 25% ($\phi = 2,26$; $p \leq 0,01$), значительно уменьшилось количество испытуемых с изображением «планетарной» – 7,5% ($\phi = 2,45$; $p \leq 0,01$) и «пейзажной» – 20% ($\phi = 1,28$; $p \leq 0,05$) картины мира. Картина мира, представленная в рисунках студентов на основе образов непосредственного окружения, характеризует стремление испытуемых экспериментальной группы выразить собственные ощущения, впечатления, восприятия, переживания, передать атмосферу субъективного мира личности. В изображениях картины мира, представленной опосредованно или метафорически в виде какого-либо образа, передается сложное смысловое содержание идеи студентов. Это обусловлено их умением самостоятельно создавать оригинальный и динамичный художественный образ.

Психологическое содержание эмоциональной готовности студентов выражается через эмоциональную направленность личности. Б.И. Додонов, изучая проявление эмоций, определил понятие «эмоциональной направленности личности» как наиболее ценные для человека эмоции, выступающие в виде эмоционального переживания или состояния личности [3]. Исследователь подчеркивает, что те или иные эмоции побуждают личность к действиям для удовлетворения ее потребности.

Проведенное нами исследование позволило выявить особенности эмоциональной направленности личности студентов, обучающихся в художественно-образовательной деятельности вуза. В этом смысле интересна представленная Б.И. Додоновым методика «Диагностика эмоциональной направленности личности». В работе со студентами мы использовали данную методику. Были выявлены статистически значи-

мые изменения в практической ($\phi = 5,5$; $p \leq 0,01$), эстетической ($\phi = 3,27$; $p \leq 0,01$) и романтической ($\phi = 4,18$; $p \leq 0,01$) эмоциональной направленности деятельности студентов, что обусловливается эффективностью применения формирующих воздействий, направленных на развитие художественного потенциала личности.

Используя классификацию Б.И. Додонова [3] для интерпретации полученных результатов, мы пришли к выводу о том, что для студентов, имеющих практическую эмоциональную направленность, важными в продуктивной деятельности являются стремление к цели, эмоциональная вовлеченность в процесс ее достижения. Практическая эмоциональная направленность характеризует эмоциональную удовлетворенность студентов при выполнении практической деятельности, они получают радость от процесса работы. У индивидуальности, склонной к самоактуализации, доминирующим мотивом чаще всего является радость от использования своих способностей, и этим она отличается от тех людей, которые стремятся удовлетворить потребность в том, чего им недостает [6].

Мы ориентировали студентов на поиск новых способов видения, переживания мира. Проявляющиеся состояния позволили установить динамические изменения отношения личности к миру, что выражалось в изменении точек зрения студентов, в появлении новых оценок художественных явлений, в ощущении личностью собственной целостности и единения с миром.

Присутствие эстетической эмоциональной направленности характеризует внутреннюю сосредоточенность студентов, их стремление оценивать и переживать прекрасные явления в восприятии действительности, быть в гармонии с окружающим. Романтическая направленность проявляется в желании испытуемых переживать проблемные ситуации, связанные с ощущением необычного в познании мира. Согласно Б.И. Додонову, «...тип общей эмоциональной направленности личности, выступая в качестве одного из системообразующих факторов всей ее психологической структуры, накладывает отпечаток на многие особенности эмоциональной сферы, а через нее – на восприятие ею действительности...» [3. С. 105].

В творческом процессе личные переживания и особенности восприятия окружающего мира каждого студента определяют своеобразие его работ. Готовность студентов работать в художественной деятельности с опорой на свои индивидуально-психологические возможности (интеллектуально-художественные, изобразительно-технические умения и навыки, уровень развития художественного потенциала) способствует формированию индивидуального стиля деятельности. Классики психологии творчества утверждают, что гением в любом виде творчества становится только такой человек, который нашел свой индивидуальный стиль деятельности [9]. Создать свой особый изобразительный

язык и соотнести возможности своего художественно-эстетического опыта позволяет преодоление барьера между «хочу» и «могу». Это помогает студентам в ходе выполнения учебно-творческих работ раскрывать свои индивидуальные особенности, реализовывать себя как творческую личность.

Развитие творческой индивидуальности в художественно-образовательной деятельности является одной из возможностей реализации художественного потенциала студентов. Для того чтобы реализовать художественный потенциал, необходимо учитывать интегративную сущность отражающихся в характере связей его составляющих (способностей, воли, характера, темперамента, мотивации, эмоциональной увлеченности и удовлетворенности от процесса деятельности). Важно сохранение и развитие тех природных художественных задатков, которыми изначально наделена личность. В формировании творческих способностей обязательными являются самопознание и поиск индивидуального стиля деятельности с опорой на психофизиологические особенности, которые включают: скорость включения в работу, длительность работоспособности, интенсивность работы. Кроме того, необходимо проанализировать психические процессы, попытаться найти способы деятельности, которые помогут компенсировать недостающие качества.

Для выполнения разными студентами одного и того же творческого задания требуется разный промежуток времени, характерна также неодинаковая степень включенности в творческий процесс и уровень выполнения задания. Для каждого студента важно нахождение условий, наиболее благоприятных для творчества, выработка режима и ритма деятельности, соответствующего динамике работоспособности. В данном случае педагогу необходимо ориентировать студентов на их индивидуальные возможности и оказывать психологическую поддержку при затруднениях, связанных с выполнением задания. В форме индивидуальных консультаций педагог может проанализировать процесс исполнения работы, указать причины возникновения и пути преодоления возникающих трудностей с учетом индивидуально-психологических различий студентов (уровня развития их изобразительных и творческих способностей). Использование индивидуальных форм работы позволяет учесть в обучении личностные особенности студентов (эмоциональную чувствительность, неуверенность в себе, тревожность, напряженность, темперамент).

В межличностном взаимодействии студентов важным показателем их психологической готовности является способность с помощью механизмов самовосприятия объективно оценивать результаты своей работы и работы своих товарищей. Формирование самооценки способствует умению оценить качество выполняемой работы, понять будущий результат деятельности. Умение посмотреть на продукт своей де-

тельности глазами других как на нечто самостоятельное является важной характеристикой психологической готовности личности к творческой деятельности.

На практике в своей работе со студентами мы особое внимание уделяли созданию учебных ситуаций, в которых студенты считают целесообразным вступать в творческое взаимодействие между собой. При анализе образцов творческих заданий во время самостоятельного коллективного обсуждения выполненных работ, организации совместного познания и генерации идей студенты учились давать оценку воспринимаемым объектам, переосмысливая ранее накопленный опыт.

Оценка учебно-творческих работ производилась в форме коллективного обсуждения. На первом этапе обсуждения у студентов отмечалась несформированность готовности дать объективную оценку своей работе и работе своих товарищей, присутствовал страх высказать собственное мнение. Эмоционально-оценочное отношение к работам выражалось на уровне «мне нравится», «не нравится». Эмоциональная оценка продукта творчества со стороны однокурсников на первом этапе не всеми студентами воспринималась адекватно. В качестве разъяснения своей идеи студентами часто выдвигалась формула, согласно которой они создавали свое произведение для «самовыражения», не учитывая реакцию зрителей и ответ на вопрос, какие эмоции оно вызовет и «для чего» создано, какие новые смыслы бытия откроет и какие отношения сформирует.

В результате систематических коллективных просмотров учебно-творческих работ, анализа представленного продукта деятельности были отмечены интеллектуальные решения, позволяющие оценивать не только работу другого, но и повышение психологической зрелости к оценке произведения искусства. Характер эстетических суждений студентов и их оценка стали аргументированными. Это проявлялось в самостоятельности и избирательности описаний ассоциаций, художественно-эстетических явлений и объектов, в желании отметить различные достоинства в реализации замысла, способы его выражения, индивидуальные приемы решения. Посредством диалогового общения происходило идейно-смысловое осмысление внешней формы и внутреннего содержания создаваемых художественных образов.

Подробный анализ работ стимулировал мотивацию: некоторые студенты, увидев со стороны недостаточную выразительность своих работ, проявляли желание повторить их на более качественном уровне или выполнить дополнительные задания. Коллективное обсуждение творческих работ на разных этапах творческого процесса способствовало развитию рефлексии, уровня критичности и самооценки творческой деятельности и ее результатов.

Важно отметить, что в психологии творчества оценка выделена как специальное условие. На ее основе делается выбор и принимаются

решения. Способность к объективной оценке своей работы обеспечивает возможности самоконтроля, уверенности творческой личности в самой себе, ее самостоятельности и другие интеллектуальные и личностные качества, в том числе и волевые (В.П. Зинченко, В.С. Кузин, Н.Н. Ростовцев и др.).

Волевые качества личности выражаются не только в желании и умении преодолевать препятствия в творческом процессе непосредственно технического характера, но и в направленности всей личности на достижение поставленных целей. В процессе творчества в художественной деятельности необходимо воспитывать такие ценные качества, как любознательность, инициативность, самостоятельность, уверенность в себе, умение сознательно управлять эмоциональными состояниями и побуждениями. Данные качества позволят студентам на рефлексивном уровне реализовывать личные мотивы, актуализовать свой художественный потенциал и раскрыться как творческая личность.

Анализ данных, полученных в результате исследования, позволил определить следующие признаки психологической готовности студентов к творческой деятельности: наличие эмоциональной направленности (практическая, эстетическая, романтическая), открытость к внутреннему опыту переживаний, творческое мышление, образное представление окружающей действительности. В творческом процессе важно также учитывать потребность в творчестве (значимость художественного творчества для личности) и способность саморегуляции творческой активности.

Мы считаем, что психологическая готовность студентов к художественно-образовательной деятельности выражается в максимальном включении потенциальных возможностей и творческих способностей субъекта в художественное преобразование воспринимаемой действительности. Можно отметить, что личностная готовность студентов зависит от множества факторов, как объективных (содержание художественно-образовательной деятельности, индивидуальный подход в развитии, психологическая помощь педагога), так и субъективных (индивидуально-личностные особенности, уровень художественного потенциала). Готовность может поддерживаться и совершенствоваться не только самим студентом, но и направленностью художественно-образовательной деятельности.

Психологическая готовность студентов к творческой деятельности включает формирование особого внутреннего состояния личности, преобразование ее внутреннего мира (эмоциональные переживания, художественно-эстетический опыт, ценностные ориентации), способствующие актуализации художественного потенциала. Состояние готовности студентов к учебно-профессиональной художественной деятельности является продолжением устойчивой, длительной способно-

сти личности к самосовершенствованию в своей специальности и открытию новых возможностей саморазвития.

Литература

1. *Анцыферова Л.И.* Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук / под ред. И.Т. Фролова. М., 1989. С. 426–434.
2. *Блонский П.П.* Память и мышление. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
3. *Додонов Б.И.* В мире эмоций. Киев : Политиздат Украины, 1987. 139 с.
4. *Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей. М. : Академия, 1996. 224 с.
5. *Ермолаева-Томина Л.Б.* Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов. М. : Академический проспект, 2003. 304 с.
6. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы / под ред. Г.А. Балла. М. : Смысл, 1999. 425 с.
7. *Мелик-Пашиаев А.А.* Мир художника. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 271 с.
8. *Романова Е.С., Потемкин О.Ф.* Графические методы в практической психологии. СПб. : Речь, 2002. 416 с.
9. *Guilford J., Hoepfher R.* The Analysis of Intelligence. N.Y., 1971.

STUDENTS' PSYCHOLOGICAL READINESS FOR ART-EDUCATIONAL ACTIVITY
Chernyshova I.V. (Voronezh)

Summary. Students' psychological readiness for art-educational activity allows them to approach consciously in mastering the chosen speciality, to understand sense, value of the activity, creatively to become more active and to realize the artistic potential in the course of training as much as possible. In article indicators of psychological readiness of the personality to creative activity in educational process are characterized. The role of creative activity, individual and psychological features and level of artistic potential in students' personal readiness for future activity are defined. Experience of practical work in higher education institution is considered.

Key words: psychological readiness; artistic potential; self-realization; art-educational activity; student's personal formation.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ МАЛЫХ И КРУПНЫХ ГОРОДОВ

О.И. Муравьёва, В.В. Мацута, Ю.Н. Ерлыкова (Томск)

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 11-06-01073

Аннотация. Ценностные ориентации личности рассматриваются как психологические основания эффективности предпринимательства. Приведены результаты сравнительного исследования ценностных ориентаций предпринимателей пгт. Ши́ра (малый город) и предпринимателей г. Томска (крупный город). Полученные данные свидетельствуют о том, что предприниматели малых городов, по сравнению с предпринимателями крупных городов, обладают меньшим психологическим потенциалом, который бы обеспечил эффективность их предпринимательской деятельности. Также результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что в крупных городах у предпринимателей происходит трансформация личности в направлении большего её соответствия требованиям осуществляемой деятельности.

Ключевые слова: предприниматели; малые и крупные города; ценности, жизнестойкость; толерантность к неопределённости.

Актуальность проблемы предпринимательства как предмета исследования российских учёных [3, 5, 12, 13 и др.] определяется прежде всего приоритетными направлениями социальной и экономической политики России, одной из задач которой является развитие малого и среднего бизнеса [15]. Отличительной особенностью большинства исследований, выполненных в предметном поле психологии, является установка на изучение личностных особенностей предпринимателей. В исследованиях социологов и экономистов, посвящённых анализу факторов успешности предпринимательской деятельности, в качестве центральных также называются именно личностные характеристики субъекта этой деятельности [2, 6, 19].

Если проанализировать, какие именно личностные характеристики предпринимателей изучаются современными психологами-исследователями, то можно увидеть, что в качестве таковых выступают параметры так называемого личностного потенциала [10], неотъемлемыми характеристиками которого выступают жизнестойкость, толерантность к неопределённости и др. [1, 10, 17]. Однако отсутствуют исследования, посвящённые выявлению ценностных ориентаций предпринимателей при том, что Д.А. Леонтьев, автор концепции личностного потенциала, утверждает, что личностный потенциал опосредуется ценностями [10].

Цель нашего эмпирического исследования заключается в определении особенностей ценностных ориентаций предпринимателей, занимающихся малым и средним бизнесом и осуществляющих свою деятельность в малых и крупных городах. В исследовании приняли участие 60 предпринимателей (в возрасте от 22 до 57 лет) поселка городского типа (пгт.) Ши́ра Республики Хакасия, имеющего статус малого города¹, и 60 предпринимателей г. Томска (в возрасте от 22 до 56 лет), относящегося к категории крупных городов.

Сбор данных производился с помощью «Ценностного опросника» Ш. Шварца, адаптированного В.Н. Карандашевым [7], «Опросника жизнестойкости» С. Мадди, адаптированного Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой [8], «Шкалы толерантности к неопределённости» STAT-I Д. Маклейна, адаптированной Е.Г. Луковицкой [11].

Как известно, Ш. Шварц [7] выделяет два уровня ценностей: уровень нормативных идеалов – ценности как внутренние ориентиры, идеалы и убеждения и уровень индивидуальных приоритетов – ценности, которые проявляются в реальном поведении. Первый уровень является более стабильным и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его принципы поведения. Второй уровень является более зависимым от внешней среды, например от группового давления, и соотносится с конкретными поступками человека. Кроме того, в концепции Ш. Шварца ценности организованы в две биполярные ортогональные оси измерения. Первая ось – «Открытость изменениям – Консерватизм». Полюс «Открытость изменениям» включает ценности Самостоятельности и Стимуляции, а полюс «Консерватизм» – Безопасность, Конформность и Традиции. Вторая ось – «Самовозвышение – Самоотрансцендентность». Полюс «Самовозвышение» включает ценности Власти и Достижений, а полюс «Самоотрансцендентность» – Универсализм и Доброту.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа ценностей в группе предпринимателей пгт. Ши́ра и группе предпринимателей г. Томска (табл. 1).

Как видно из табл. 1, у предпринимателей пгт. Ши́ра, по сравнению с предпринимателями г. Томска, более выражены (на двух уровнях) такие «ценностные типы», как Конформность, Традиции, Доброта, Универсализм, Безопасность, и менее выражены – Самостоятельность, Достижение, Власть и Стимуляция. Иначе говоря, ценности предпринимателей пгт. Ши́ра и ценности предпринимателей г. Томска находятся на противоположных полюсах. Если ценности предпринимателей пгт. Ши́ра тяготеют к полюсам «Консерватизм» и «Самоотранс-

¹ Согласно Федеральному закону Российской Федерации № 131-ФЗ [16], современные города делятся на малые (до 50 тыс. жителей); средние (50–100 тыс.); большие (100–250 тыс.); крупные (250–500 тыс.); крупнейшие (500 тыс. – 1 млн); города-миллионеры (свыше 1 млн жителей).

цендентность», то ценности предпринимателей г. Томска – к полюсам «Открытость к изменениям» и «Самовозвышение». Полученные нами результаты подтверждают данные социологических исследований, проведённых ранее и посвящённых изучению ментальности жителей малых городов. В частности, М.В. Никитский приходит к выводу, что поскольку жителям малых городов свойственны сильный социальный контроль жизни и общения людей, элементы традиционной соседской общины, почти полная невозможность анонимного существования человека, постольку «большинство рассуждений и переживаний жителей малого города базируется на традиционных народных представлениях и ценностях, которые, в свою очередь, как правило, просоциальны» [14. С. 63]. Ж.Д. Ефремова [4] выделяет следующие особенности ментальности жителей малых городов: постоянный переход из крайности в крайность, тяга к абсолютным ценностям и связанные с этим утопизм сознания, аффективность, преобладание чувственного восприятия над рациональным, приоритет духовно-нравственных ценностей над практическими результатами, неразвитость индивидуалистического начала.

Т а б л и ц а 1

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента ценностей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в группах предпринимателей пгт. Ши́ра (n = 60) и предпринимателей г. Томска (n = 60)

Шкалы «Ценностного опросника» Ш. Шварца	Средние значения в группе предпринимателей пгт. Ши́ра	Средние значения в группе предпринимателей г. Томска	Критерий для сравнения средних (t-value)	Уровень значимости (p)
<i>На уровне нормативных идеалов</i>				
Конформность	3,69	2,28	4,61	0,00
Традиции	3,57	2,03	5,64	0,00
Доброта	4,88	2,99	5,74	0,00
Универсализм	4,55	2,21	8,38	0,00
Самостоятельность	5,36	7,71	-6,61	0,00
Стимуляция	3,12	4,56	-4,69	0,00
Гедонизм	3,58	2,90	1,94	0,06
Достижение	4,48	6,23	-4,31	0,00
Власть	4,53	5,78	-2,33	0,02
Безопасность	5,66	2,90	8,72	0,00
<i>На уровне индивидуальных приоритетов</i>				
Конформность	6,63	2,03	19,38	0,00
Традиции	6,37	2,18	17,97	0,00
Доброта	6,16	2,62	14,16	0,00
Универсализм	5,18	2,40	11,28	0,00
Самостоятельность	3,25	7,71	-16,45	0,00
Стимуляция	2,77	5,28	-10,63	0,00
Гедонизм	2,97	2,76	0,84	0,40
Достижение	3,42	5,75	-7,93	0,00
Власть	3,49	6,06	-8,76	0,00
Безопасность	7,95	2,40	21,98	0,00

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

На основании этих результатов можно сделать вывод, что ценностные ориентации предпринимателей г. Томска в значительно большей степени, нежели ценностные ориентации предпринимателей пгт. Ширы, отвечают характеру предпринимательской деятельности. А значит, можно утверждать, что малые города, по сравнению с крупными, имеют меньший потенциал для развития малого и среднего бизнеса.

Рассмотрим теперь особенности структурной организации ценностей у предпринимателей пгт. Ширы и г. Томска. Анализ соотношения ценностей на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов в группе предпринимателей пгт. Ширы показывает, что шесть из десяти ценностных типов на уровне нормативных идеалов и на уровне индивидуальных приоритетов значительно различаются (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента ценностей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в группе предпринимателей пгт. Ширы

Шкалы «Ценностного опросника» Ш. Шварца	Средние значения на уровне нормативных идеалов	Средние значения на уровне индивидуальных приоритетов	Критерий для сравнения средних (t -value)	Уровень значимости (p)
Конформность	6,63	3,69	-8,66	0,00
Традиции	6,37	3,57	-8,82	0,00
Доброта	6,16	4,88	-3,57	0,00
Универсализм	5,18	4,55	-1,98	0,05
Самостоятельность	3,25	5,36	6,05	0,00
Стимуляция	2,77	3,12	1,04	0,30
Гедонизм	2,97	3,58	1,59	0,11
Достижение	3,42	4,48	2,55	0,01
Власть	3,49	4,11	1,63	0,10
Безопасность	7,95	5,66	-6,47	0,00

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Полученные результаты позволяют констатировать наличие значительного «разрыва» в структуре ценностей предпринимателей пгт. Ширы как по оси «Открытость изменениям – Консерватизм», так и по оси «Самовозвышение – Самоотрансцендентность». Выраженность ценностей Консерватизма и Трансцендентности как внутренних ориентиров и идеалов «не поддерживается» их реализацией в поведении. И, наоборот, ценности Открытости изменениям и Самовозвышения, которые не являются доминирующими *внутренними* ориентирами, имеют значительно более высокие значения на уровне индивидуальных *поведенческих* приоритетов. По мнению Е.Б. Фанталовой, дисбаланс ценностей связан с внутренними конфликтами, личностной дисгармонией и психологической неудовлетворённостью жизненной ситуацией. Она полагает, что «состояние внутреннего конфликта – это, прежде всего, состояние

«разрыва» в системе «сознание – бытие», а именно разрыва между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности» [18. С. 11]. На основании полученных нами данных можно предположить, что для субъектов предпринимательства в пгт. Шира их деятельность не является аутентичной, но скорее вынужденной, обусловленной прежде всего внешними, социально-экономическими проблемами малых городов: высоким уровнем безработицы, низким уровнем доходов населения и бедностью [20]. В этой связи представляется сомнительным решение социально-экономической задачи развития эффективного предпринимательства в малых городах, поскольку реализация программ развития малого и среднего бизнеса может встретить препятствие в виде психологической неготовности населения к предпринимательской деятельности.

Перейдём к рассмотрению особенностей ценностной структуры у предпринимателей г. Томска. Полученные данные свидетельствуют о том, что она в целом является более сбалансированной (табл. 3), чем у предпринимателей пгт. Шира. Тем не менее две группы ценностей, относящихся к ценностным типам Безопасность и Стимуляция, показали значимые различия между уровнями нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов. При этом направленность этих различий такова, что предприниматели г. Томска предпочли бы в качестве идеального для себя состояния меньший уровень активности и интенсивных переживаний и больший уровень безопасности и стабильности социальных и межличностных отношений, чем это реализуется в их реальном поведении.

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа по t-критерию Стьюдента ценностей на уровнях нормативных идеалов и индивидуальных приоритетов в группе предпринимателей г. Томска

Шкалы «Ценностного опросника» Ш. Шварца	Средние значения на уровне нормативных идеалов	Средние значения на уровне индивидуальных приоритетов	Критерий для сравнения средних (t -value)	Уровень значимости (p)
Конформность	2,28	2,03	1,33	0,19
Традиции	2,03	2,18	-0,88	0,38
Доброта	2,99	2,62	1,75	0,08
Универсализм	2,21	2,40	-0,95	0,34
Самостоятельность	7,71	7,71	0,00	1,00
Стимуляция	4,56	5,28	-3,48	0,00
Гедонизм	2,90	2,78	0,69	0,49
Достижение	6,23	5,75	1,71	0,09
Власть	5,78	6,06	-1,08	0,28
Безопасность	2,90	2,40	2,53	0,01

Примечание. Жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Дополнительную информацию о структурных особенностях личности предпринимателей малых и крупных городов мы получили, применив

факторный анализ по главным характеристикам, которые выявлялись в данном исследовании, – ценностям, а также по дополнительным характеристикам – Жизнестойкости и Толерантности к неопределённости. Рассмотрим результаты в группе предпринимателей пгт. Ши́ра (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Результаты факторного анализа ценностей, Жизнестойкости и Толерантности к неопределённости в группе предпринимателей пгт. Ши́ра

Factor Loadings (Varimax raw)

Extraction: Principal components

Отмеченные нагрузки > ,500000

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Конформность (УНИ)	0,78	–0,07	–0,26
Традиции (УНИ)	0,77	0,09	–0,19
Доброта (УНИ)	0,85	0,02	0,01
Универсализм (УНИ)	0,62	–0,25	–0,44
Самостоятельность (УНИ)	0,77	0,13	0,22
Стимуляция (УНИ)	0,69	0,19	0,12
Гедонизм (УНИ)	0,51	0,32	0,24
Достижение (УНИ)	0,57	–0,05	0,11
Власть (УНИ)	0,37	–0,18	0,32
Безопасность (УНИ)	0,84	0,05	0,12
Конформность (УИП)	0,02	–0,25	0,40
Традиции (УИП)	–0,22	–0,41	–0,21
Доброта (УИП)	0,06	0,04	–0,44
Универсализм (УИП)	–0,11	0,31	–0,43
Самостоятельность (УИП)	–0,34	–0,10	0,54
Стимуляция (УИП)	0,36	0,52	–0,06
Гедонизм (УИП)	0,10	0,09	–0,01
Достижение (УИП)	0,27	–0,22	0,40
Власть (УИП)	0,26	0,26	0,17
Безопасность (УИП)	–0,22	–0,08	–0,36
Вовлечённость	–0,07	0,84	–0,06
Контроль	0,08	0,80	–0,16
Принятие риска	0,06	0,80	0,16
Суммарный показатель жизнестойкости	0,02	0,93	–0,05
Толерантность к неопределённости	0,04	0,69	0,06
Общая дисперсия фактора	5,33	4,34	1,80
Доля общей дисперсии	0,21	0,17	0,07

Примечание. Жирным шрифтом выделены шкалы, имеющие статистически значимую факторную нагрузку. УНИ – уровень нормативных идеалов. УИП – уровень индивидуальных приоритетов.

Как видно из табл. 4, первый фактор объединил параметры ценностей только на уровне нормативных идеалов, второй – параметры Жизнестойкости и Толерантности к неопределённости, в третий фактор, имеющий наименьшую долю общей дисперсии, вошел только один параметр – Самостоятельность (УИП). На основании этого можно утверждать, что, во-первых, ценности и параметры личностного по-

тенциала (Жизнестойкость и Толерантность к неопределённости) не зависят друг от друга. Во-вторых, именно ценности, а не параметры личностного потенциала являются более существенными структурными компонентами, определяющими личность. Такое соотношение структурных компонентов в целом отвечает «нормальной» внутриличностной иерархии. Именно «личностная ценность проявляет себя как стабильный источник смыслообразования и мотивообразования» [9].

Т а б л и ц а 5

Результаты факторного анализа ценностей, Жизнестойкости и Толерантности к неопределённости в группе предпринимателей г. Томска

Factor Loadings (Varimax raw)

Extraction: Principal components

Отмеченные нагрузки > ,500000

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Конформность (УНИ)	-0,18	-0,70	-0,04
Традиции (УНИ)	-0,41	-0,36	0,33
Доброта (УНИ)	-0,19	-0,39	0,01
Универсализм (УНИ)	0,05	-0,61	0,15
Самостоятельность (УНИ)	-0,03	-0,21	0,15
Стимуляция (УНИ)	-0,17	0,02	-0,50
Гедонизм (УНИ)	0,11	0,06	0,48
Достижение (УНИ)	0,06	-0,49	-0,11
Власть (УНИ)	0,18	-0,01	-0,02
Безопасность (УНИ)	0,02	-0,65	0,36
Конформность (УИП)	-0,12	0,05	-0,58
Традиции (УИП)	0,07	0,33	-0,13
Доброта (УИП)	-0,10	0,26	-0,19
Универсализм (УИП)	0,05	-0,36	0,33
Самостоятельность (УИП)	0,30	-0,23	-0,32
Стимуляция (УИП)	0,17	0,39	0,33
Гедонизм (УИП)	-0,39	0,38	0,16
Достижение (УИП)	0,19	0,03	-0,44
Власть (УИП)	-0,06	0,37	0,17
Безопасность (УИП)	-0,26	-0,04	-0,12
Вовлечённость	0,86	-0,02	0,12
Контроль	0,82	0,10	-0,03
Принятие риска	0,41	0,14	-0,38
Суммарный показатель жизнестойкости	0,96	0,06	-0,01
Толерантность к неопределённости	0,42	0,60	0,27
Общая дисперсия фактора	3,40	3,05	1,98
Доля общей дисперсии	0,14	0,12	0,08

Примечание. Жирным шрифтом выделены шкалы, имеющие статистически значимую факторную нагрузку. УНИ – уровень нормативных идеалов. УИП – уровень индивидуальных приоритетов.

Совершенно другая факторная структура обнаруживается в группе предпринимателей г. Томска (табл. 5). В первый фактор с высокой положительной факторной нагрузкой вошли шкалы «Опросника жизнестойкости». На основании указанного можно говорить, что иерархи-

чески более высокое значение в личностной структуре предпринимателей г. Томска (т.е. крупного города) начинают занимать параметры личностного потенциала, а не ценностей как внутренних ориентиров, идеалов и убеждений. Тот факт, что в группе предпринимателей г. Томска фактор ценностей вообще не выделился как самостоятельный, только подчеркивает справедливость данного вывода.

Интересным оказалось содержание второго фактора. В него с положительным знаком вошел показатель Толерантности к неопределённости, а с отрицательным – ценности Конформности, Безопасности и Универсализма на уровне нормативных идеалов, но не вошли те же ценности на уровне индивидуальных поведенческих приоритетов. Возможно, в данном исследовании удалось «схватить» определённый этап трансформации личностной структуры субъектов, которые решили заняться предпринимательской деятельностью. Предпринимательство объективно требует от субъекта быть устойчивым в ситуациях неопределённости, а значит, человек должен развивать в себе способность воспринимать неопределённые ситуации не как источник угрозы, а как источник нового опыта и новых перспектив и не бояться трудностей и проблем, которые могут быть с этим связаны. Причём эта способность вполне может быть не конгруэнтна глубинным ценностным основаниям предпринимателя, но реализуется лишь его сознательными усилиями. И поэтому в начале пути она «поддерживается» не столько «усилением» соответствующих этой способности ценностей, таких как Самостоятельность, Стимуляция, Достижения, сколько отрицанием, отвержением ценностей, мешающих развитию этой способности, – Конформности, Безопасности и Универсализма. Другими словами, для того чтобы быть готовым к деятельности в ситуациях, связанных с противоречивостью и дефицитом информации, многоальтернативностью выборов и решений, неконтролируемостью и непредсказуемостью, предприниматели г. Томска вынуждены внутренне отказываться от идеалов безопасности и стабильности, просоциальных ценностей понимания, терпимости, защиты благополучия людей и сдерживания действий, которые могут иметь негативные социальные последствия.

Обобщая все полученные в данном исследовании результаты, можно сделать два главных вывода. Во-первых, можно заключить, что предприниматели малых городов, по сравнению с предпринимателями крупных городов, обладают меньшим психологическим потенциалом, который бы обеспечил эффективность их предпринимательской деятельности. Во-вторых, в крупных городах у предпринимателей происходит трансформация личности в направлении большего соответствия их психологических особенностей требованиям осуществляемой ими деятельности.

Литература

1. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Личностный и коммуникативный потенциалы инновационно-предпринимательски-ориентированных субъектов // Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 48–51.

2. Вавилов О.О. Предприниматель как объект социально-экономического исследования : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2008. 23 с.
3. Дружинин В.Н. Психология : учебник для экономических вузов. СПб. : Питер, 2002. 672 с.
4. Ефремова Ж.Д. Формирование и функционирование менталитета населения малого провинциального города : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2006. 24 с.
5. Журавлев А.Л., Позняков В.П. Деловая активность предпринимателей: методы оценки и воздействия. М. : ИП РАН, 1995. 58 с.
6. Заславская Т.И. Бизнес-слой российского общества: сущность, структура, статус // Социологические исследования. 1995. № 3. С. 3–11.
7. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.
8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
11. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 173 с.
12. Лутохина Э.А. Модель человека в новой экономике // Белорусский журнал международного права и международных отношений. 2004. № 2. С. 85–89.
13. Научные материалы V съезда Российского психологического общества. М., 2012. Т. 2. 464 с.
14. Никитский М.В. Социальный климат малых городов России (штрихи к социально-педагогическому аспекту российской глубинки) // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2010. № 2 (17). С. 57–67.
15. О развитии малого и среднего предпринимательства: Федер. закон Рос. Федерации от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ // Рос. газ. 2007. 31 июля.
16. Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации: Федер. закон Рос. Федерации от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ // Рос. газ. 2003. 8 октября.
17. Сметанова Ю.В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2012. 24 с.
18. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самарат: Бахрах-М, 2001. 128 с.
19. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. М. : Директ-Медиа, 2007. 400 с.
20. Юмаева О.В. Повышение инвестиционной привлекательности малых городов РФ – эффективный путь улучшения социально-экономического положения регионов РФ и России в целом // Регионы России: проблемы и перспективы экономического развития : сб. матер. по итогам Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 22–29 марта 2010 г. / под общ. ред. О.Н. Мельникова. М. : Креативная экономика, 2010. С. 51–55.

VALUE ORIENTATIONS OF ENTREPRENEURS OF SMALL TOWNS AND BIG CITIES
Muraviova O.I., Matsuta V.V., Erlykova Ju.N. (Tomsk)

Summary. Value orientations of personality are considered as psychological basis of entrepreneurship efficiency. The results of a comparative study of value orientations of Shira's and Tomsk's entrepreneurs are presented. Data about the destruction of traditional value system of big cities' entrepreneurs as a condition for development of entrepreneurial personality qualities are showed. Data about the low psychological potential of entrepreneurship development in small towns are presented.

Key words: entrepreneurs, small towns and big cities; values; personality potential.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РОССИЙСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В КАЧЕСТВЕ БУДУЩЕГО ДЕЛОВОГО ПАРТНЕРА

О.Ф. Семенова (Иркутск)

Аннотация. Рассматриваются социально-психологические особенности восприятия стереотипизированного образа российского предпринимателя в аспекте межэтнического взаимодействия, а более точно – в процессе делового сотрудничества; анализируются различные факторы, влияющие на эффективность совместной деятельности. Особое внимание уделено оценке личностных качеств, ценностей и мотивов представителей отдельных этносов.

Ключевые слова: психологические особенности; предприниматель; взаимодействие; личностные качества; ценности; оценка.

Образ россиянина-предпринимателя – это прежде всего представление о русском человеке, о традициях и закономерностях деловой политики, сложившееся у иностранцев в результате длительного внешнего воздействия, обладающее высокой устойчивостью и сопротивляемостью к изменениям. Представление – это положительный или отрицательный результат восприятия как русского этноса в целом, так и отдельного представителя, мнение об истории развития традиционных форм хозяйствования в стране, о качественных характеристиках россиянина-предпринимателя и об особенностях ведения бизнеса, сложившихся у населения страны (или отдельной ее части) и за рубежом (Платонов, Почебут, 1993). Исходя из того что кросскультурное исследование – это исследование, ориентированное на выявление культурной детерминации общегрупповых особенностей и индивидуальных различий поведения, а предметом кросскультурных исследований являются особенности психики людей с точки зрения их определения социокультурными факторами, специфичными для каждой конкретной этнокультурной общности, в ходе исследования были применены схемы межгруппового сравнения естественных или отобранных групп (Садохин, 2004).

Эмпирический опрос проводился в период с 2005 по 2010 г. в туристических агентствах и в совместных предприятиях г. Иркутска. Всего в эксперименте приняли участие 200 иностранцев – туристы и бизнесмены в возрасте 20–50 лет. Возрастные особенности были обусловлены тем, что восприятие молодых людей и имеющих практический опыт иностранцев относится к имеющим особенность изменяться психическим процессам. На конечном этапе мы ограничились объемом выборки до 100 чел. (учитывая ответы только представителей интере-

сующих нас этносов и тех респондентов, которые принимали участие на всех этапах эксперимента).

Первоначальным этапом было получение свободного описания – портрета типичного «европейца» (для нас понятие «Европа» собирательное, а именно: 1) западнее по географическому положению, в частности, ближайшая Европа – Германия, Финляндия, Англия, Франция, Италия, Бельгия); 2) «Европа» – другая система и культура.

Учитывая преимущества метода свободного описания (Трофимова, Карнышев, 2007), которое состоит в том, что неструктурированная информация более релевантна мнениям испытуемых, чем навязанный набор категорий, время написания «портрета» не было ограничено, дополнительных инструкций не давалось. Инструментом обработки текстов явился контент-анализ как метод качественно-количественного анализа полученных результатов. Качественными единицами анализа выступали выделенные категории и подкатегории суждений и их индикаторы в текстах. Категориальная сетка включала в себя категории: «социально-демократические характеристики», «виды жизнедеятельности», «внешность», «личностные характеристики».

Т а б л и ц а 1

**Личностные черты российского предпринимателя в оценке
представителей разных этносов**

Личностная черта	Самооценка				
	Р.	Фр.	Фин.	Англ.	Ит.
Кол-во опрошенных	30–100%	15–100%	10–100%	15–100%	10–100%
Рациональный самоконтроль	Низкий 80%	Выше среднего 90%	Выше среднего 70%	Высокий уровень 80%	Выше среднего 90%
Уровень самоуверенности	Низкий 68%	Выше среднего 70%	Ближе к высокому 70%	Ближе к высокому 75%	Выше среднего 75%
Импульсивность	Средний 50%	Выше среднего 67%	Выше среднего 75%	Высокий 85%	Выше среднего 60%
Образ (стиль) жизни («деревенский», семейно-патриархальный)	Средний 70%	Выше среднего 68%	Выше среднего 70%	Средний 68%	Средний 60%

Примечание. Р. – русский, фр. – француз, фин. – финн, англ. – англичанин, ит. – итальянец.

Для анализа личностных черт, приписываемых «европейцу», были использованы следующие подкатегории: 1) отношение к обществу, большим группам; 2) отношение к малым группам непосредственного окружения; 3) отношение к людям – гуманистические и коммуникативные характеристики; 4) отношение к труду; 5) отношение к себе; 6) отношение к

собственности; 7) общая направленность личности; 8) опыт и образ жизни. Учитывая перечисленные категории и подкатегории, мы попытались составить 4-позиционную модель личностных черт, которая позволяет предположить о наличии противоречивых черт в национальном русском самосознании, поскольку эффективность совместной деятельности напрямую зависит от самосознания себя и других.

Так, из табл. 1 видно, что представители отдельных стран достаточно самоуверенны, однако российских предпринимателей отличает меньший уровень самоуверенности и импульсивности, что в процессе совместной деятельности ведет к меньшей степени активности и успешности.

Происхождение противоречивых характеристик того, что присуще на самом деле, как кажется на первый взгляд, напрямую связано с особенностями социализации в советском и российском обществе, приводящими к отсутствию прочных навыков свободного этикетного поведения, к излишней скованности и заторможенности в официальных ситуациях и, наоборот, к некоторой расторможенности в ситуациях неофициального поведения (Затеев В.И., 1996).

В результате можно судить о двойственности образа российского предпринимателя. С одной стороны, наблюдается очевидная специфика русского национального характера, выражающаяся в повышенной межличностной сензитивности на фоне сниженной самоуверенности и способности к рациональному самоконтролю, в наличии крайних противоречивых черт. С другой стороны, специфика данных черт утрачивает свою силу на фоне перехода к новому стилю жизни (Кузин Ф.А., 2008).

В ходе исследований межкультурного познания и восприятия естественно предположение о том, что психологическое содержание самооценки человека из одной этнической группы не может совпадать с психологическим содержанием описания свойств этого человека представителем другой этнической группы (Хендерсон Д., 1997). В нашем же исследовании были отмечены факты, говорящие о том, что люди из разных этнических групп могут характеризовать друг друга почти одинаково. Наличие такого совпадения оценок в условиях многонационального учебного или производственного коллектива заставляет искать ответы на вопросы: в описании каких именно психических свойств – своих и представителя другой этнической группы – больше всего наблюдается совпадение или наоборот, значительное расхождение и возможно ли в принципе совпадение психических характеристик человека из другой этнической группы с содержанием гетеростереотипа.

Так как в данном исследовании нас интересовал лишь «социально-психологический портрет» социальной группы и ее членов, при обсуждении результатов была проанализирована только категория «личностные характеристики».

Как оказалось, к примеру, англичане восприняли российского предпринимателя в первую очередь как «русского» человека (была предложена фотография) во многих отношениях таким же, как и себя: общительным, культурным, исполнительным, трудолюбивым, активным, честным, гостеприимным, чистоплотным, обладающим прямым характером. Однако по сравнению с самооценкой немца русский воспринят менее скромным, исполнительным, общительным, активным, гостеприимным, обладающим большей прямоотой характера и большим чувством родства.

Следует, что, к примеру, англичане выделили те же психические свойства, что и «русские» при самооценке своих психологических качеств.

Положительным можно отметить тот факт, что испытуемые европейцы (немцы, англичане, итальянцы) проявили в основном положительное отношение к человеку из другой этнической группы, хотя есть тенденция улавливать наряду с позитивными и негативные свойства, которые мешают устанавливать хорошие деловые контакты между людьми разных национальностей (Крижанич Ю., 1997).

Анализируя самооценку российских предпринимателей и их оценку этнопсихологических свойств «европейца», были выявлены значительные расхождения в оценке таких психических свойств, как дружелюбие, оптимизм, исполнительность, чистоплотность. Это, как мы предполагаем, является причиной несоответствия ценностей, по которым живут разные народы.

Т а б л и ц а 2

Ценностные ориентации представителей различных этносов

Ценности российского предпринимателя как представителя русского этноса	Ценности представителей других этносов
1. Судьба (рок)	1. Личная забота об окружающей среде
2. Традиция	2. Перемены в жизни (личностный рост)
3. Взаимодействие людей	3. Время и контроль
4. Иерархия/ранг/статус	4. Равенство (равные права)
5. Благополучие коллектива (корпоративная культура)	5. Индивидуализм (личное пространство)
6. Право на наследование	6. Самостоятельность (рассчитывать только на себя)
7. Сотрудничество	7. Конкуренция
8. Ориентация на прошлое	8. Ориентация на будущее
9. Формальность	9. Неформальность
10. Непрямолинейность (держат лицо)	10. Неформальность (открытость, честность)
11. Идеализм	11. Практичность/эффективность
12. Духовность	12. Материализм/приобретение

Проанализировав таблицу, можно сделать вывод о том, что для российского предпринимателя как русского человека достаточно важным до сих пор является понятие коллектива, достаточно ценны про-

шное, духовность, в то время как европеец (неважно представителем какой европейской страны он является) в первую очередь ориентирован на индивидуализм, конкуренцию, практичность.

Следующий этап эксперимента включал в себя работу с представителями совместных предприятий, осуществляющих свою деятельность как на территории России, а точнее Байкальского региона, так и на территории других стран (к примеру, Англии, Америки, Германии, Италии и др.). Цель была определена этнопсихологическими особенностями международного сотрудничества, что включает в себя анализ корпоративной культуры совместного предприятия (насколько превагирует та или иная культура на предприятии), стиль управления, особенности деловой этики и многое другое.

Социально-психологический анализ становления нового российского предпринимательства показал, что в современном российском обществе в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией сформировалась новая социальная группа, которая в общественном сознании определяется такими терминами, как *деловые люди, бизнесмены, предприниматели*. Активность представителей этой группы оказывает большое влияние на экономическую и политическую жизнь страны. Поэтому российские предприниматели сегодня являются объектом серьезного психологического анализа.

На развитие и успешность предпринимательской деятельности оказывают влияние как внешние социально-экономические условия, так и собственные возможности предпринимателей в развитии своего бизнеса. В частности, исследовались особенности представлений (и связанных с ними эмоциональных оценок) субъектов о своей экономической деятельности (уровень и направленность деловой активности, ее успешность и удовлетворенность достигнутыми результатами), о ее внешних условиях (экономическая ситуация в стране и регионе, экономическая политика государства), о характере отношений предпринимателей с представителями государственных органов и другими социальными группами и о самих себе как субъектах деловой активности. Исследовались такие социально-психологические феномены, как мотивы, цели и ценности в сфере экономической деятельности, уровень притязаний и оценка собственных возможностей в достижении успеха, отношение к риску, конкуренции и неудачам в предпринимательской деятельности.

Предприниматели Байкальского региона оценивают экономические условия для развития предпринимательской деятельности как менее благоприятные, чем предприниматели европейской части России. Они чаще испытывают на себе противодействия в работе со стороны государственных и местных органов власти, местного населения. У них сильнее выражена зависимость от государственных и местных органов власти.

По результатам факторного анализа оценки благоприятности экономических условий для ведения предпринимательской деятельности выделились в самостоятельный фактор, куда вошли ретроспективные оценки изменения условий предпринимательской деятельности за прошедший год и прогноз их изменения в будущем году, а также оценки материального уровня семьи в настоящее время. При этом оценки, характеризующие самого предпринимателя как субъекта деловой активности (оценка собственных возможностей в повышении успеха своего бизнеса, своей конкурентоспособности и успешности предпринимательской деятельности), вошли в другой фактор. Эти данные можно интерпретировать как свидетельство относительной автономности, независимости оценок деловой активности предпринимателей от оценок благоприятности внешних условий их экономической деятельности (рис. 1).

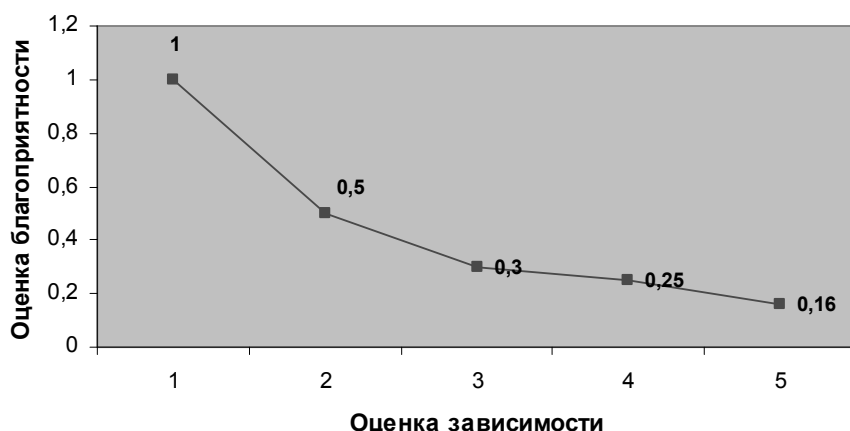


Рис. 1. Оценка благоприятности условий

Результаты корреляционного анализа показали наличие значимой связи оценок благоприятности социально-экономических условий для развития бизнеса и оценок зависимости развития бизнеса от этого фактора. Чем более низко оценивают предприниматели зависимость развития своего бизнеса от социально-экономических условий, тем в большей степени они оценивают эти условия как благоприятные. Сходные тенденции обнаружились и при анализе взаимосвязей оценок отношения местных органов власти и местного населения к предпринимателям. Чем более слабой считают предприниматели зависимость развития своего бизнеса от влияния этих факторов, тем более благоприятными они оценивают условия своей деловой активности. Подавляющее большинство предпринимателей обеих выборок считают, что в сложившихся социально-экономических условиях развитие их предпринимательской деятельности в большей степени зависит от их собственных усилий.

Наиболее интересной в контексте нашей работы оказалась мысль о том, что при попытках преломить негативный стереотип следует принимать во внимание тот факт, что в аспекте межэтнического взаимодействия существует несколько измерений делового партнера: «идеальный партнер», «партнер – один из нас», «зарубежный деловой партнер». Идеальный партнер должен обладать такими качествами, которые отличали бы его от других, степень выраженности необходимых качеств у него должна быть выше, чем у обычных партнеров.

HOW FOREIGNERS SEE RUSSIAN ENTREPRENEURS: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES IN UNDERSTANDING

Semenova O.F. (Irkutsk)

Summary. The article considers social and psychological peculiarities of Russian entrepreneur's image in the process of cooperation and interaction of foreign companies, analyses various factors that make influences activities' effectiveness, pays special attention for personal traits, values and motive assessment possessed by representatives of different ethnic groups.

Key words: psychological peculiarities; entrepreneur; interaction; personal traits; values; assessment.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРВОКУРСНИКОВ

О.Ю. Суднева, О.В. Каракулова, С.А. Богомаз (Томск)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект
№ 12-06-33028 мол_а_вед «Социальный и абстрактно-логический интеллект:
динамика их соотношения и психофизиологические корреляты»*

Аннотация. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвящённого изучению особенностей социального интеллекта в структуре личностного потенциала студентов-первокурсников. Выявлены, сопоставлены и описаны взаимосвязи развитого социального интеллекта с индивидуально-личностными особенностями юношей и девушек.

Ключевые слова: социальный интеллект; особенности и компоненты социального интеллекта; личностный потенциал; стратегии поведения в сложных межличностных ситуациях.

Большое количество исследований в психологии посвящено социальному интеллекту. Хотя его изучение началось более 90 лет назад, ещё нет однозначных ответов на вопросы о сущности социального интеллекта, его особенностях и структуре, соотношении с другими видами интеллекта и связи с коммуникативной компетентностью и социальной одарённостью.

Сегодня российское общество претерпевает ряд серьёзных трансформаций во всех сферах жизнедеятельности. Происходящие изменения требуют от современного человека формирования и актуализации соответствующих времени компетенций и умений, позволяющих им эффективно решать жизненно важные задачи в самых различных областях. И социальный интеллект, безусловно, один из ведущих факторов, определяющих высокие достижения человека и успешную самореализацию в самых разных сферах его деятельности [10, 13].

Во многих исследованиях [7 и др.] находит свое отражение идея о том, что социальный интеллект является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности и представляет собой набор определенных индивидуально-личностных свойств человека. Они проявляются в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать своё поведение и поведение окружающих, а также в успешной социальной адаптации [11]. Социальный интеллект имеет незначительные корреляции с общим интеллектом, но значимые – с личностными чертами [6, 12, 15].

В.Н. Куница определяет социальный интеллект как глобальную способность личности, возникающую на базе совокупности интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт [7]. Такой

комплекс обуславливает готовность человека к социальному взаимодействию, принятию решений, а также обеспечивает понимание себя и своего поведения, прогнозирование развития различных межличностных ситуаций. В конечном счёте это понимание способствует достижению благополучия личности, гармонии с собой и окружающим миром.

Учитывая мнение В.Н. Куницыной, мы склоняемся к точке зрения, согласно которой социальный интеллект может определять особенности личностного развития и степень эффективности реализации личностного потенциала в самых различных сферах жизнедеятельности (личной, социальной, профессиональной и духовной).

Д.А. Леонтьев под личностным потенциалом понимает системную организацию личностных особенностей, образующих «стержень личности» и отражающих уровень личностной зрелости. Личностный потенциал – это интегральная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе ее способности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Личностный потенциал – характеристика, отражающая меру преодоления личностью заданных обстоятельств, преодоление личностью самой себя [8].

По мнению Д.А. Леонтьева, личностный потенциал лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции личности и обеспечивает:

- с одной стороны, устойчивость личности и ее смысловых ориентаций в изменчивом мире, в котором низкая степень прогнозируемости будущих событий и «ситуация неопределенности» приобретают онтологический статус;

- с другой стороны, возможность изменять стратегию и тактику поведения при изменении ситуации, проявлять надситуативную активность. Данная возможность позволяет человеку не только приспосабливаться к изменившимся условиям, но и эффективно справляться с новыми задачами посредством самостоятельного создания необходимых условий как в профессиональной области, так и в других сферах жизни.

Высокий личностный потенциал человека оказывается важным условием формирования эффективных механизмов саморегуляции, он позволяет справляться с возникающими проблемами в различных сферах жизни и организовывать собственное жизненное пространство [8]. С нашей точки зрения, наличие высокого личностного потенциала может обеспечить в случае необходимости многократную мобилизацию интеллектуальной, креативной и прочих видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности [3].

Вслед за Д.А. Леонтьевым к критериям личностного потенциала мы относим показатели самоорганизации деятельности, рефлексивности, самодетерминации, жизнестойкости и удовлетворенности жизнью.

Мы предположили, что наиболее явно социальный интеллект проявляется в структуре личностного потенциала молодых людей, находящихся в новой жизненной ситуации, в частности, в период юношества. В юношеском возрасте, с одной стороны, доминируют личностные отношения, с другой – молодым людям предстоит самостоятельно определить свои профессиональные приоритеты, выбрать жизненную траекторию, понять свои интересы и возможности. Это сложный момент вступления во «взрослую» жизнь, когда начинает разворачиваться новая профессиональная ситуация, требующая новых знаний, умений, навыков и компетенций.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение особенностей социального интеллекта в структуре личностного потенциала студентов (юношей и девушек), обучающихся на первом курсе Томского государственного университета ($n = 650$ чел.).

Особенности социального интеллекта мы определяли на основе «Опросника оценки выбора в конфликтной ситуации» [14]. В основе данной методики лежит идея о том, что социальный интеллект наиболее ярко проявляется в ходе поиска конструктивных стратегий выхода из затруднительных и конфликтных ситуаций. Методика содержит 20 тестовых заданий, каждое из которых предусматривает семь вариантов ответов, оцениваемых по семибалльной шкале. Каждый из семи вариантов ответов соответствует одной из стратегий выхода из конфликтного положения (борьба, уход, компромисс, сотрудничество, уступка, обращение к посреднику и тактика язвительного ответа). В итоге для каждого тестируемого фиксируется профиль баллов по всем конфликтным стратегиям.

Для оценки личностного потенциала первокурсников мы, опираясь на принципах системного и деятельностного подходов, организовали диагностическое исследование таким образом, чтобы в результате измерений получить данные:

- о целеустремленности и склонности юношей и девушек к планированию деятельности (целеполагание и планирование как важнейшие элементы системы деятельности);
- склонности к рефлексии (рефлексия как элемент, обеспечивающий обратную связь в системе деятельности);
- склонности к самодетерминации (склонность выходить за пределы нормативной деятельности и склонность к жизнетворчеству);
- качестве жизни и удовлетворенности жизнью (психологическая результативность системы деятельности).

По нашему мнению, для прогнозирования индивидуальных особенностей человека важно учитывать сложившуюся у него с детства систему базисных убеждений о мире, других людях и о себе как комплекс внутренних условий, который лежит в основе инициирования деятельности и на фоне которого она «разворачивается» [1, 4].

Таким образом, для диагностики индивидуальных особенностей человека и его личностного потенциала мы использовали следующие методики [9]:

- 1) «Опросник самоорганизации деятельности» (Е.Ю. Мандрикова);
- 2) методику дифференциальной диагностики рефлексивности (Д.А. Леонтьев);
- 3) шкалу самодетерминации личности (Б. Шелдон; адаптация и модификация Е.Н. Осина);
- 4) шкалу удовлетворенности жизнью (Э. Динер; адаптация Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина);
- 5) шкалу базисных убеждений (Р. Янов-Бульман; адаптация О.А. Кравцовой).

Статистическая обработка собранных психодиагностических данных показала, что в выборке первокурсников показатели методики «Шкала базисных убеждений» находятся в пределах средних значений [2]. Это может свидетельствовать о позитивной системе убеждений относительно природы мира и людей, самооценности и способности контролировать жизненные события. Данная система убеждений может рассматриваться в качестве важного условия развития личностного потенциала юношей и девушек [4].

Показатели «Опросника самоорганизации деятельности», методик «Дифференциальная диагностика рефлексивности», «Шкала самодетерминации личности» и «Шкала удовлетворенности жизнью» в выборке первокурсников также находились в пределах средне-статистических значений. Тем не менее можно отметить некоторые тенденции: юноши и девушки первого курса испытывают некоторые трудности в планировании деятельности, их приоритеты и планы могут произвольно меняться. В результате этого они не всегда способны четко формулировать собственные цели, как следствие, им трудно ориентировать себя на достижения.

Не очень высок у первокурсников общий суммарный показатель «Опросника самоорганизации деятельности», что свидетельствует о трудностях первокурсников в организации начатых дел, в контроле собственной деятельности, первокурсникам свойственно с легкостью перестраиваться на новую деятельность. Обнаруженные тенденции соответствуют возрастным особенностям молодых людей, которых, как правило, отличают беззаботность, непостоянство и даже некоторая безответственность по отношению к отдельным людям, делам и событиям в собственной жизни.

Судя по показателям методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности», первокурсники не склонны отслеживать свои переживания по поводу актуальной ситуации деятельности, им трудно посмотреть на себя и на партнера «со стороны». Позитивным при этом является отсутствие стремления к самокопанию.

Изучаемая выборка первокурсников характеризуется предпочтением стратегий «компромисс» и «сотрудничество» в трудных или конфликтных ситуациях. Наименее свойственными для первокурсников стратегиями оказались «обращение за помощью к другим» и «язвительность» (таблица). Подобный выбор стратегий выхода из проблемных ситуаций, на наш взгляд, может указывать на наличие высокого социального интеллекта или его интенсивное развитие (в связи с погружением в новые условия вузовского обучения).

Средние значения показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» в выборке первокурсников (n = 650), баллы

Стратегии	Среднее значение	Нижний квартиль	Верхний квартиль	Стандартное отклонение
Борьба	63,3	50	76	17,0
Уход	67,9	56	79	16,6
Компромисс	97,8	88	109	15,5
Сотрудничество	86,5	75	98	17,8
Уступка	62,4	50	73	16,4
Помощь других	60,2	48	71	16,1
Язвительность	52,8	32	69	26,6

Корреляционный анализ позволил выявить, что со стратегией «сотрудничество» положительно коррелируют такие показатели, как «убежденность в ценности собственного Я» ($r = 0,298$; $p = 0,000$) и «индекс ценности Я» ($r = 0,314$; $p = 0,000$), вычисляемый как среднеарифметическое трех показателей (убежденность в ценности собственного Я, степень самоконтроля и степень везения). Другими словами, чем более молодые люди уверены в том, что они творцы собственной жизни и поступают в соответствии со своими внутренними принципами, тем в большей степени в межличностных отношениях (особенно в трудных или конфликтных ситуациях) они ориентированы на сотрудничество с другими людьми. Данная корреляция подтверждает наше предположение о том, что развитый социальный интеллект связан с уверенностью в себе и желанием жить в соответствии с собственными убеждениями.

В ходе корреляционного анализа также была выявлена положительная взаимосвязь стратегии «сотрудничество» с суммарным показателем склонности к самоорганизации деятельности ($r = 0,322$; $p = 0,000$) и индексом рациональности ($r = 0,290$; $p = 0,000$), который вычислялся как среднеарифметическое трех показателей – «планирование», «фиксация» и «самоорганизация». Следовательно, можно утверждать, что если у молодых людей проявляются способность к самоорганизации и высокая склонность к рациональному отношению к собственной деятельности, то более выраженной оказывается ориентация на сотрудничество с людьми,

вовлеченными в сложную ситуацию межличностного взаимодействия. Другими словами, чем выше социальный интеллект (что проявляется в ориентации на сотрудничество), тем выраженнее способность осознанно относиться к себе и собственной деятельности, планировать и организовывать различные дела и события своей жизни. Полученная корреляция отражает представления Е.С. Саутиной о том, что социальный интеллект представляет собой набор определенных индивидуально-личностных свойств человека, которые проявляются в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать своё поведение и поведение окружающих [11].

К обнаруженной взаимосвязи очень близка ещё одна положительная корреляция стратегии «сотрудничество» со шкалой «системная рефлексия» ($r = 0,358$; $p = 0,000$). Такую корреляцию можно объяснить тем, что развитый социальный интеллект определяет умение смотреть на себя и других участников проблемной ситуации «со стороны»: «встать на их место» и тем самым признать в них не противников, а партнеров, обладающих равными правами и возможностями для поиска решения, устроившего всех. Данная корреляция согласуется с представлениями Т. Бьюзена [5] о том, что человек с развитым социальным интеллектом характеризуется: умением слушать людей, наличием позитивной психологической установки по отношению к другим, умением конструктивно выходить из неловких и затруднительных ситуаций, умением устанавливать и поддерживать хорошие отношения с людьми.

Корреляционный анализ позволил выявить ещё одну важную взаимосвязь: со стратегией «уход из конфликтной ситуации» отрицательно коррелирует индекс целеустремленности «Опросника самоорганизации деятельности» ($r = -0,289$; $p = 0,000$). Данный факт, очевидно, объясняется тем, что чем целеустремленнее молодые люди, тем слабее у них выражена готовность отказаться от своих планов и намерений и уходить от сложной или конфликтной ситуации взаимодействия. Уход от конфликта в таком случае, очевидно, не позволяет достичь желаемой цели.

Итак, описанные выше корреляции служат достоверным эмпирическим подтверждением нашего предположения о том, что социальный интеллект не только связан со способностью человека эффективно реализовать свой личностный потенциал, но и определять степень этой эффективности. В данном случае речь идёт о связи развитого социального интеллекта у молодых людей с уверенностью в себе и желанием жить в соответствии с собственными убеждениями, с высокой способностью к осознанию (анализу) себя и других людей, собственной деятельности, а также с выраженной склонностью к планированию и успешной организации (реализации) этой деятельности.

В результате применения факторного анализа мы также получили данные, которые подтверждают наше предположение о связи социаль-

ного интеллекта и личностного потенциала. Метод «principal components» с ротацией факторов «varimax normalized» позволил нам выделить 6 факторов, которые объясняют 63,9% дисперсии исходной корреляционной матрицы (в качестве критерия значимости показателя была использована факторная нагрузка более 0,50).

Первый фактор объединил в себе следующие значимые показатели: «убеждение в благосклонности мира» (0,827), «веру в ценность Я» (0,865), «шкалу удовлетворенности жизнью» (0,719) и «шкалу самодетерминации» (0,561). Мы считаем, что убежденность в доброжелательности мира и вера в ценность собственного «Я» могут являться условием, формирующим стремление к самодетерминации и достижению удовлетворенности актуальной жизненной ситуацией. Другими словами, молодые люди, которые верят, что они творцы того, что с ними происходит, и что мир к ним благосклонен, стремятся жить в соответствии со своими внутренними принципами и радоваться жизни.

Второй и четвертый факторы мы объединили по одному общему признаку, который обозначили как неэффективные стратегии поведения в конфликте. Во второй фактор со значимыми нагрузками вошли такие «активные» стратегии, как «борьба» (0,876), «помощь других» (0,764) и «язвительность» (0,578). В четвертом факторе со значимыми нагрузками объединились «пассивные» стратегии – «уход» (–0,785) и «уступка» (–0,821). Данные факторы включили непродуктивные стратегии поведения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия, которые лишают человека возможности конструктивно разрешить конфликт и найти взаимоприемлемое решение.

Для нашего исследования особое значение имеет третий фактор, который объединил в себе «индекс рациональности» (0,689), показатель «системная рефлексия» (0,674), конструктивные стратегии «компромисс» (0,634) и «сотрудничество» (0,706). Это, с нашей точки зрения, указывает на то, что социальный интеллект (о котором судим по степени выраженности стратегий «компромисс» и «сотрудничество») непосредственно входит в структуру личностного потенциала и наиболее значимо связан с такими его элементами, как рациональное отношение к деятельности и рефлексивность.

Интересно отметить, что в пятом факторе на разных полюсах оказались «индекс целеустремленности» «Опросника самоорганизации деятельности» (–0,499), «рефлексия как самокопание» (0,777) и «рефлексия как фантазия» (0,799). Такую совокупность факторных вкладов мы обозначили как «доминирование размышлений над действиями». Название отражает идею о том, что реальные поступки в настоящем подменяются фантазийными размышлениями о себе и своем «благополучном» будущем. Юношей и девушек, склонных сосредоточиваться на собственных переживаниях или выдуманных событиях из

прошлого, характеризует безынициативность, пассивность и отсутствие стремления к деятельности в настоящем.

В шестом факторе на разных его полюсах оказались «осмысленность жизни» шкалы базисных убеждений ($-0,727$) и «ориентация на настоящее» «Опросника самоорганизации деятельности» ($0,708$). Данный фактор отражает представления о том, что человек, убежденный в осмысленности мира (строящий иллюзии по поводу осмысленности мира), не склонен погружаться в повседневность, настоящее для него не является ценностью.

Итак, в ходе реализации эмпирического исследования первокурсников мы получили достоверные свидетельства того, что социальный интеллект входит в структуру личностного потенциала и может быть связан со способностью молодых людей эффективно реализовывать его в проблемных ситуациях межличностного взаимодействия. На основании корреляционного и факторного анализов мы убедились, что высокий социальный интеллект у студентов первых курсов непосредственно связан:

- с выраженной ориентацией жить (действовать, поступать) в соответствии с собственными убеждениями и принципами;
- высокой убежденностью в позитивной природе мира и других людей, в ценности собственного Я (уверенностью в себе и своих силах);
- склонностью к планированию и организации собственной деятельности;
- развитой рефлексией (выраженной способностью осознанно относиться к себе и собственной деятельности).

Результаты исследования показывают, что в ситуации перехода от одной образовательной системы к другой (от школы к вузу) юноши и девушки предпочитают использовать конструктивные стратегии разрешения межличностных проблем – компромисс и сотрудничество. Представляется очевидным, что это предпочтение может способствовать социально-психологической адаптации девушек и юношей к новым для них условиям вузовского обучения, требующим большей самостоятельности и активности.

Литература

1. Богомаз С.А., Непомнящая В.А. К проблеме поиска психологических оснований развития инновационной компоненты личности в юности и молодости // Сибирский психологический журнал. 2007. Вып. 25. С. 78–82.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью шкалы базисных убеждений // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 318. С. 191–194.
3. Богомаз С.А., Мацута В.В. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи // Психология обучения. 2010. № 12. С. 77–88.

4. Будакова А.В., Сметанова Ю.В., Богомаз С.А. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 338. С. 156–159.
5. Бьюзен Т. Могущество социального интеллекта : пер. с англ. Минск : Попурри, 2004. 204 с.
6. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта: научный отчет. СПб. : СПбГУ, 1995. 222 с.
7. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995. Вып. 1, ч. 1. С. 48–61.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
9. Мартынова М.А., Богомаз С.А. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 357. С. 164–168.
10. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 94–101.
11. Саутина Е.С. Научное становление понятия «социальный интеллект» // Территория науки. 2007. № 1. С. 142–146.
12. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М. : Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
13. Стернберг Р. Практический интеллект : пер с англ. СПб., 2003. 272 с.
14. Щербаков С.В. Диагностика социального интеллекта студентов // Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии : сб. науч. статей Всерос. заочной науч.-практ. конф. Уфа : РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.
15. Федорова Е.А. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. С. 306.

SOCIAL INTELLIGENCE IN THE STRUCTURE OF PERSONAL POTENTIAL OF FIRST-YEAR STUDENT

Sudneva O.Ju., Karakulova O.V., Bogomaz S.A. (Tomsk)

Summary. Paper presents the theoretical and empirical research devoted to studying of features of social intelligence in structure of personal potential of first-year students. Interrelations of advanced social intelligence with individual and personal features of young men and women are revealed, compared and described.

Key words: social intelligence; features and components of social intelligence; personal potential; behavior strategy in difficult interpersonal situations.

НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ: ДИАГНОСТИКА И КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПРАКТИКА

В.Г. Печерский, А.В. Печерский (Саратов)

Аннотация. Рассмотрены сущностные характеристики несправедливости в организационной культуре, определено влияние разных по модальности отношений в организации, оцениваемых как несправедливые, на характер межличностного взаимодействия субъекта, способы психологической защиты и психологического преодоления фрустрации и стресса. Эти характеристики субъектов организации должны быть предметом психологического осмысления консультанта и клиента, областью аналитической, психокоррекционной и психотерапевтической работы.

Ключевые слова: организационная культура; несправедливость; фрустрация; модусы поведения; психологическая защита; психологическое преодоление; консультативная практика.

Одной из наиболее частых проблем, с которыми приходится сталкиваться в настоящее время практикующему психологу, является проблема несправедливости, возникающей в межличностных отношениях персонала организаций. Это связано с тем, что во времена больших социально-экономических преобразований, которые затрагивают личность, прежде всего на организационном, профессионально-деятельностном и профессионально-бытийном уровнях всегда возникают стремления анализировать происходящие перемены, сравнивать их результаты с событиями прошлых доперестроечных времён, прогнозировать своё будущее. Одним из основных критериев анализа, оценки социальных, экономических и как следствие организационных изменений является критерий «справедливость–несправедливость», который, по сути, определяет гуманитарный потенциал всех общественных инноваций.

Исследуя проблему организационной несправедливости, практикующий психолог должен учитывать два её основных аспекта: во-первых, определить отношение к самому феномену «несправедливость» как субстанции нашего бытия и нашего сознания, т.е. понять её объективные и субъективные характеристики; во-вторых, быть ориентированным на специфичность профессиональной деятельности и связанные с этим фактором особенности организационной культуры.

Рассматривая первый аспект проблемы, мы путём интеграции и уточнения различных подходов к определению организационной несправедливости [1–3] пришли к следующему пониманию данного социально-психологического феномена: «несправедливость» в организационной культуре есть фактически сложившиеся и воспринимаемые групповым и индивидуальным сознанием диспропорции в оценке лич-

ностных и профессиональных качеств в системе «Я – Другой», в оценке профессиональной деятельности персонифицированных членов группы, в системе распределения, перераспределения жизненных благ и ресурсов, в условиях карьерного роста, в построении межличностных отношений.

Второй аспект проблемы связан с пониманием очень важного свойства социальной несправедливости: как феномен социальной реальности и субъективной интерпретации событий социальная несправедливость не является зеркальным отражением, прямой противоположностью социальной справедливости. По мнению Д. Ролза, событие справедливости и несправедливости представляет собой «неравновесное» диалектическое единство как противоположностей, так и уникальных состояний асимметричного свойства, определяемых различными типами общественных отношений, и прежде всего экономических, по сути, имеющих объективный характер. Можно анализировать несправедливые поступки конкретных людей, но важнее видеть за этими персоналиями, за этими несправедливыми поступками их детерминированность экономическими отношениями, отношениями власти, отношениями собственности [3]. Данные размышления приводят нас к пониманию того, что природа социальной несправедливости объективна, тогда как природа социальной справедливости субъективна.

Исходя из данного понимания организационной несправедливости, мы определили одной из задач консультативной практики выявление влияния разных по модальности отношений в организации, оцениваемых как несправедливые, на характер межличностного взаимодействия субъекта, способы психологической защиты и психологического преодоления фрустрации и стресса. Предметом психологического осмысления являлись не столько типичные феномены социальной несправедливости в организационной культуре, сколько формируемые под их влиянием личностные аксиологические интерпретации, мотивационные предпочтения, социальные установки, отношения, характеризующие особенности межличностного взаимодействия в организации, способы психологической защиты и психологического преодоления. Эти характеристики субъектов организации, на наш взгляд, должны быть предметом отношений консультанта и клиента, определяющим содержание аналитической, психокоррекционной и психотерапевтической работы.

В данной публикации мы приведём опыт психодиагностической работы как первого этапа консультативной практики в специфической организационной культуре: культуре общеобразовательных учреждений. Всем известно мнение о том, что общеобразовательное учреждение, т.е. школа, является своеобразным «зеркалом» общественных отношений. В ней аккумулируются и транслируются не только научные знания, но и мнения и отношения разных поколений, противоречия и

проблемы, связанные с неравнозначностью, неравноценностью, неэквивалентностью тех или иных параметров социальной среды.

Консультативная практика по проблеме несправедливости в организационных отношениях проводилось в трёх общеобразовательных школах г. Саратова. В исследовании участвовали педагогические работники школ в количестве 96 чел. С помощью достаточно простого методического инструментария нами были сформированы две группы учителей: группа 1 – учителя, оценивающие организационные отношения как несправедливые; группа 2 – учителя, оценивающие организационные отношения как справедливые (44 и 52 чел. соответственно).

Выбор диагностического инструментария был обусловлен логикой исследования, которая заключалась в следующем: отношения в организации, осознаваемые субъектом как несправедливые, детерминируют дальнейшее профессиональное и личностное развитие этого субъекта, что проявляется в специфичности эмоциональных и поведенческих характеристик межличностного взаимодействия. В качестве индикаторов эмоциональных характеристик межличностного взаимодействия субъектов организации нами были взяты показатели агрессивности (опросник Басса–Перри) и эмпатийности (методика *«Диагностика социальной эмпатии»*, разработанная Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Мануйловым). В качестве индикаторов поведенческих особенностей субъекта в ситуации несправедливых организационных отношений мы использовали показатели альтруистических и эгоистических тенденций в его поведении (методика *«Диагностика личностной установки “альтруизм–эгоизм”»*).

Статистический анализ результатов выполнения указанных выше методик позволяет сделать вывод о достоверных различиях в исследуемых группах ($57,6 \pm 1,2$; $48,9 \pm 0,9$; $U = 6859,5$; $p < 0,001$), связанных с более высокими показателями эмоционального напряжения, агрессивности и эгоистических тенденций в поведении у респондентов первой группы, и отсутствием у них значимых различий в уровневых характеристиках эмпатии.

Рассматривая выявленные особенности межличностного взаимодействия субъекта в ситуации несправедливости как часть единого психологического процесса, связанного с оценкой существующей несправедливости и реакцией на неё, мы провели исследование следующей стадии процесса, стадии психологической защиты от повреждающего воздействия несправедливости (методика Плутчика–Келлермана–Конте «Индекс жизненного стиля»), а также сознательного психологического преодоления связанных с несправедливостью тревоги, фрустрации и стресса (методика «Ways of Coping Questionnaire» Folkman & Lazarus, (WCQ), модификация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). При проведении данного этапа исследования мы исходили из следующих теоретических предположений: психологические защитные механизмы личности хотя и являются достаточно прочными поведенческими паттернами, об-

разованными с целью обеспечения защиты «Я» от осознания явлений, порождающих тревогу, способы их формирования и специфичность проявления во многом обусловлены модальностью стрессора.

Статистический анализ данных, полученных при изучении психологических защит респондентов двух групп, выявил достоверные различия по шкалам «компенсация», «проекция», «замещение» ($p < 0,01$). Выявленные различия позволяют сделать вывод о том, что у учителей общеобразовательных учреждений в фрустрирующих ситуациях организационной несправедливости повышается значимость проективных и замещающих механизмов психологической защиты.

Статистический анализ данных, полученных в исследовании наиболее частых стратегий психологического преодоления, используемых респондентами двух групп, позволяет говорить о том, что учителя общеобразовательных учреждений в ситуациях организационной несправедливости отдают предпочтение конфронтационным стратегиям преодоления тревоги и стресса, при этом активно взаимодействуют с ближайшим социальным окружением, стремясь получить поддержку. Не склонны избегать возникших проблем, но часто теряют самоконтроль, что снижает конструктивность преодолевающего поведения.

Исследование особенностей межличностного взаимодействия персонала общеобразовательного учреждения, способов психологической защиты и психологического преодоления тревоги и стресса в условиях несправедливых организационных отношений выявляет те модусы поведения субъектов, которые должны стать предметом развивающих и психокоррекционных программ, предметом организационных и управленческих решений.

Литература

1. Алексеева Е.А. Справедливость. Морально-политическая философия Джона Ролза. М., 1992. 189 с.
2. Рикёр П. Справедливое / пер. Б. Скуратова при участии П. Хицкого. М. : Гнозис : Логос, 2005. 299 с.
3. Ролз Д. Теория справедливости. Новосибирск, 1995. 536 с.

INJUSTICE IN ORGANIZATIONAL CULTURE: DIAGNOSTICS AND ADVISORY PRACTICE

Pechersky V.G., Pechersky A.V. (Saratov)

Summary. In article intrinsic characteristics of injustice in organizational culture are considered, influence of the relations different in a modality in the organization, estimated as unfair, on nature of interpersonal interaction of the subject, ways of psychological protection and psychological overcoming of a frustratsiya and a stress is defined. These characteristics of subjects of the organization should be a subject of psychological judgment of the adviser and the client, area of analytical, psychocorrectional and psychotherapeutic work

Key words: organizational culture; injustice; frustratsiya; ways of behavior; psychological protection; psychological overcoming; advisory practice.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГОМОНЕГАТИВИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

И.В. Щелин (Томск)

Работа выполнена в рамках гос. задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одаренности, инновационности и самореализации современной молодежи в условиях модернизации экономики и социальной сферы».

Рег. № 6.4804.2011

Аннотация. Приводятся результаты эмпирического исследования студентов различных факультетов, направленного на выявление гомонегативизма. Показана связь проявлений гомонегативизма с такими характеристиками личности, как маскулинность, фемининность, андрогинность, акцентуации характера.

Ключевые слова: гомонегативизм; гомофобия; маскулинность; фемининность; акцентуации характера.

Как любая другая социальная группа, гомосексуалы имеют ряд самоназваний. Чтобы преодолеть оскорбительную для них «медиализацию» своего состояния, западноевропейские и американские гомосексуалы в 1950-х гг. нашли себе самоназвание – «гей» (gay). В провансальском наречии XIII–XIV вв. оно обозначало куртуазную рыцарскую любовь, которая нередко была однополой, а также искусство поэзии и любви. В Англии XVII в. слово gay обозначало легкомысленного повесу-плейбоя. В начале XX в. слово «гей» стало кодовым словом английской гомосексуальной субкультуры, а затем превратилось в ее политический и идеологический символ. Современное его значение подразумевает определенную социальную идентичность и стиль жизни, «гей» – это мужчина, открыто признающий свою сексуальную ориентацию, готовый бороться за свои права [1].

Активисты гей-движения выдают его за аббревиатуру, слово, составленное из начальных букв трёх слов «Good As You», что в приблизительном переводе означает: «Ничем не хуже тебя». В России прижилось слово «голубой». По мнению лингвиста Марка Пашкова, оно впервые появилось в середине 60-х гг. XX в. Облюбовав площади и скверы Москвы, на которых издавна обосновались голубиные стаи, гомосексуалы получили кличку «голуби». Постепенно самоназвание геев сменилось, и сизые «голуби» стали «голубыми». Гомофобы придают слову «голубой» оскорбительный оттенок. Вместе с тем им охотно пользуются сами гомосексуалы [2. С. 26].

Гомогендерная сексуальная ориентация явно проявляется в обществе, но само общество не может адекватно реагировать на данный феномен. Самой распространённой реакцией является гомонегати-

визм – интеллектуальное неприятие гомосексуальности, включающее в себя суждения, основанные на оценке моральности гомосексуальной и бисексуальной ориентаций, а также действия на основе представлений, предпочтений, закона, социальной приемлемости или других интеллектуальных причин. Гомонегативисты осуждают представителей нетрадиционной сексуальной ориентации, но не проявляют по отношению к ним агрессию. При проявлении же эмоций страха, тревоги или отвращения в процессе непосредственного личного общения с лицами гомосексуальной ориентации можно говорить о гомофобии. В формировании гомофобии и гомонегативизма огромную роль играют традиционная культура, традиционные ценности, воспитание.

Чёткую границу между негативным отношением к гомосексуальности (гомонегативизмом) и гомофобией провести непросто. Многие исследователи не разграничивают данные понятия и в своих трудах используют термин «гомофобия».

Термин «гомофобия», по свидетельству американского филолога и культуролога Бирна Фоуна, появился лишь в 1960-е гг. Такое относительно позднее осмысление гомофобии связано с тем, что от так называемой «сексуальной революции» 1960-х гг. и до начала борьбы сексуальных меньшинств за свои права гомофобия прочно сливалась с общественной нормой.

В России термин «гомофобия» получил распространение с конца 1980-х гг., когда в период гласности и с прекращением преследований гомосексуалистов в судебном порядке в 1993 г. гомосексуализм стал обсуждаемой темой в прессе и когда началось активное формирование видимой гомосексуальной субкультуры российских городов [3].

Гомофобия – невротическая ненависть к гомосексуалам и страх перед гомосексуальностью, в основе которой лежит авторитарное мышление или вытесненная из сознания собственная девиантность; обычно тесно связана с разными способами психологической защиты; часто сопряжена с делинквентным поведением [2].

В настоящее время признают, что термин «гомофобия» неудачен вследствие своей «психиатричности». Он подразумевает, что иррациональный страх и ненависть к однополый любви и ее носителям коренятся в индивидуальной психопатологии – подавленных собственных сексуальных импульсах, общей враждебности и недоверии к окружающим людям, склонности реагировать на стрессовые ситуации преимущественно с помощью защитных механизмов и т.д. Хотя все эти процессы и «комплексы» реальны, они совсем не обязательны. В специальной литературе слово «гомофобия» сейчас заменяется термином «гетеросексизм», который американский социальный психолог Грегори Херек определяет как идеологическую систему, которая отрицает, принижает и стигматизирует любые негетеросексуальные формы поведения, идентичности, отношения или общины. Более «мягкая» фор-

ма этого явления – гетероцентризм, который не отрицает альтернативных форм сексуальности, но считает их периферийными вариациями или девиациями подразумеваемой гетеросексуальной «нормы» [4. С. 147].

Хадсон и Рикетс (Hudson and Ricketts) в 1980 г. предложили термин «гомонегативизм» для описания отрицательного, негативного отношения к тем или иным аспектам гомосексуальности взамен приобретшего со временем форму устойчивого негативного клише термина «гомофобия» (который в дословном переводе означает «боязнь одинакового»). Ученые проводили четкую границу между гомонегативизмом как интеллектуальных причин негативного отношения к гомосексуалам и гомофобией как фобических проявлений в процессе непосредственного личного общения с лицами гомосексуальной ориентации [5].

Изучением причин возникновения гомонегативизма и гомофобии занимались уже упомянутые выше исследователи. На этот счёт также не существует единого мнения. Например, М. Бейлькин считает, что гомофобия – это невротическая ненависть к гомосексуалам и страх перед гомосексуальностью, в основе которой лежит авторитарное мышление или вытесненная из сознания собственная девиантность; обычно тесно связана с разными способами психологической защиты; часто сопряжена с делинквентным поведением. Майкл Киммель рассматривает воздействие доминирующих стереотипов маскулинности («ультра-мужского поведения») и заявляет, что гомофобные реакции – один из способов подчёркивания мужественности. Существует также интернализованная гомофобия, она формируется у представителей сексуальных меньшинств под влиянием гомофобии общества, выражается в неприятии своих чувств и желаний. Интернализованная гомофобия может иметь различные негативные последствия для психологического здоровья индивида. При этом могут наблюдаться снижение самооценки, невротизация, развитие различных психологических комплексов, депрессия и даже суицидальные намерения и попытки. У гомосексуалов и бисексуалов, живущих скрытно (скрывающих свою ориентацию от окружающих) и страдающих интернализованной гомофобией, могут также развиваться своеобразная параноидная настроенность, болезненная мнительность и подозрительность.

Гомонегативизм – сложное многоуровневое явление, обусловленное целым рядом социальных и психологических факторов.

Д.С. Лихановой под руководством автора статьи было проведено эмпирическое исследование, в котором мы предприняли попытку проанализировать влияние гендерных стереотипов на проявление у молодежи с различными акцентуациями характера гомофобии (гомонегативизма).

При проведении исследования были использованы следующие диагностические методики: опросник Леонгарда–Шмишека, предна-

значенный для изучения типов акцентуации характера, методика «Маскулинность – фемининность», разработанная Сандрой Бем в 1974 г. для диагностики психологического пола и определяющая степень маскулинности и фемининности личности, опросник «Индекс гомофобии» Хадсона и Рикеттса, направленный на выявление уровня гомофобии.

Математическая обработка результатов была проведена с помощью программы IBM SPSS Statistics, были использованы сравнительный, описательный и корреляционный анализы.

В исследовании участвовали молодые люди мужского пола, студенты одного из вузов г. Томска в возрасте от 20 до 23 лет в количестве 60 чел. Испытуемые были разделены на 3 группы: студенты гуманитарных факультетов, студенты технических факультетов и юноши, проходящие обучение на военной кафедре. В каждой группе по 20 респондентов. Такое разделение необходимо для проведения дальнейшего сравнительного анализа на основе данных, полученных в результате исследования групп.

Эмпирическое исследование было разделено на два этапа. На первом этапе проводилась диагностика психологического пола при помощи методики «маскулинность–фемининность» Сандры Бем. Результаты были проанализированы путем описательной статистики.

По результатам первого этапа исследования среди респондентов самая высокая частота встречаемости маскулинности (42 респондента из 60), далее – фемининность (13 из 60) и андрогинность (5 из 60).

При сравнении групп респондентов самые высокие показатели по частоте встречаемости маскулинности оказались среди студентов, проходящих обучение на военной кафедре, а на последнем месте юноши, обучающиеся на гуманитарных факультетах.

Уровень гомофобии (гомонегативизма) испытуемых определялся при помощи опросника «Индекс гомофобии». Анализ путем описательной статистики позволил выделить респондентов с показателями отсутствия гомофобии (гомонегативизма), умеренной гомофобии (гомонегативизм) и высоким уровнем гомофобии (гомонегативизма).

Проведенное эмпирическое исследование продемонстрировало, что у респондентов всех факультетов отсутствуют показатели высокого уровня гомофобии (гомонегативизма). Количественное соотношение респондентов с отсутствием гомонегативизма (29) и респондентов со средним уровнем (гомонегативизм) (31) показывает незначительное преобладание респондентов с гомонегативизмом. Распределение по группам позволяет выделить студентов с преобладающим количеством респондентов с гомонегативизмом – институт военного образования. Группа с наименьшим количеством респондентов с (гомофобией) гомонегативизмом – студенты технических факультетов.

На втором этапе исследования в результате корреляционного анализа была установлена значимая отрицательная корреляция между

психологическим полом и гомонегативизмом (гомофобией) с помощью корреляции Пирсона ($r = -0,044$; $p = 0,05$). Таким образом, у маскулинных респондентов уровень гомонегативизма выше, чем у фемининных. В то же время у андрогинных респондентов уровень гомофобии (гомонегативизма) оказался самый низкий в выборке. Между проявлениями гомофобии (гомонегативизма) и различными акцентуациями характера однозначно связи установить не удалось.

Литература

1. *Квир-духовность*. Либеральная религия в поддержку сексуальных и гендерных меньшинств // Кон И.С. Энциклопедия «Кругосвет». URL: <http://queerspirituality.wordpress.com>
2. Бейлькин М. Гордиев узел сексологии. Полемиические заметки об однополом влечении. М. : Феникс, 2006. С. 242.
3. *Федеральный образовательный портал ЭСМ* // Барабан Е. Обыкновенная гомофобия. Массовая культура: в контексте гомофобии «В форме себя держать!»: социальные симптомы и экзистенциальные тупики мужской биографии. 2002. № 5(19). URL: <http://ecsocman.edu.ru>
4. Кон И.С. Любовь небесного цвета. М., 2001. С. 183.
5. Hudson W.W., Ricketts W.A. A strategy for the measurement of homophobia // Journal of Homosexuality. 1980. № 5. P. 356–371.

INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF HOMONEGATIVITY IN YOUTH ENVIRONMENT

Shchelin I.V. (Tomsk)

Summary. There are results of the empirical research of the students of the different departments to reveal homonegativism. It was showed the connection between the demonstrate of homonegativism and the characteristics of a personality such as yang, femininity, androgyny and character accentuations.

Key words: homonegativism; homophobia; yang; femininity; character accentuations.

ИНФОРМАЦИЯ

ИЗ ДИССЕРТАЦИОННЫХ СОВЕТОВ

В Томском государственном университете решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 09 ноября 2012 г. № 717 Н/К открыт диссертационный совет Д 212.267.16 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по специальностям 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии», 19.00.04 – «медицинская психология».

Председатель диссертационного совета – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии ТГУ Г.В. Залевский; заместитель председателя – доктор психологических наук, профессор В.Е. Ключко; ученый секретарь – доктор психологических наук, доцент Т.Г. Бохан.

26 апреля 2013 г. состоялись заседания диссертационного совета по защите диссертаций:

– Фёдорова А.А. «Определение места психологии в системе наук в классификациях научного знания второй половины XIX – начала XX в.» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии»;

– Худяковой И.С. «Психологические особенности переживания одиночества человеком в закрытой среде (на примере мест лишения свободы)» на соискание ученой степени кандидата психологических наук по специальности 19.00.01 – «общая психология, психология личности, история психологии».

*Ученый секретарь совета
доктор психологических наук, доцент
Т.Г. Бохан*

НАШИ АВТОРЫ

Баланев Дмитрий Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: balanev@mail.ru

Богомаз Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: bogomazsa@mail.ru

Ваулина Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: vaulina@rambler.ru

Глухова Евгения Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии, начальник психологической службы Томского государственного университета (Томск).

E-mail: ps@mail.tsu.ru

Дмитриева Наталья Витальевна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск).

E-mail: dnv2@mail.ru

Ерлыкова Юлия Николаевна, студентка 5-го курса факультета психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: yulyashira89@mail.ru

Залевский Генрих Владиславович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья, заведующий кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: usua9@sibmail.com

Каракулова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики Томского государственного университета (Томск).

E-mail: olgam_2003@mail.ru

Клочко Виталий Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики Томского государственного университета (Томск).

E-mail: klo@nextmail.ru

Кожевников Вадим Николаевич, доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета (Красноярск).

E-mail: kozhevad97@mail.ru

Костарев Владислав Владимирович, преподаватель кафедры социальной работы и социального права филиала Российского государственного социального университета (Красноярск).

E-mail: vladkost@list.ru

Красноярцева Ольга Михайловна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: krasnoo@mail.ru

Малкова Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: malkovoi@yandex.ru

Мацута Валерия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: Matsuta-vv@mail.ru

Муравьева Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск).

E-mail: muravey59@mail.ru

Немцев Алексей Викторович, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: alexey_nemtsev@mail.ru

Перевозкин Сергей Борисович, кандидат психологических наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доцент

кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института (Новосибирск).

E-mail: per@bk.ru

Перевозкина Юлия Михайловна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности и специальной психологии Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск).

E-mail: per@bk.ru

Печерский Алексей Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Саратовского государственного социально-экономического университета (Саратов).

E-mail: pecherskij@yandex.ru

Печерский Владимир Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультативной психологии Саратовского государственного университета (Саратов).

E-mail: pecherskij@yandex.ru

Самойлик Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры психологии Кузбасской государственной педагогической академии (Новокузнецк).

E-mail: nat_asp@mail.ru

Семенова Ольга Фиофановна, кафедра иностранных языков Байкальского государственного университета экономики и права (Иркутск).

E-mail: SemOlg1971@rambler.ru

Скорова Лариса Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск).

E-mail: larisask@bk.ru

Суднева Олеся Юрьевна, младший научный сотрудник лаборатории когнитивных исследований и психогенетики, старший преподаватель психологии личности факультета психологии, профконсультант Центра содействия трудоустройства выпускникам Томского государственного университета (Томск).

E-mail: avendus@mail.ru

Трифоновна Юлия Андреевна, аспирант кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: yu-chan@mail.ru

Чернышова Инна Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дизайна Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж).

E-mail: chernyshovaiv2012@mail.ru

Щеглова Элеонора Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: shcheglova@mail.ru

Щелин Игорь Владимирович, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Томского государственного университета (Томск).

E-mail: shchelin@rambler.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

03–05 октября 2013 г. факультет психологии Томского государственного университета, Российская академия образования при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований проводит V Сибирский психологический форум **«Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы»** (Всероссийская конференция с международным участием).

Председатель организационного комитета Форума – Г.В. Залевский, д-р психол. наук, проф., засл. деятель науки РФ, член-корреспондент РАО.

Тематические вопросы для обсуждения:

- целостно-ценностный подход в контексте интегративной антропологической психологии в основании психологической науки;
- системная антропологическая психология: постнеклассическая трансспектива;
- концептуальные вопросы формирования и развития психологического познания;
- ценностно-смысловые основания творческого существования человека, его самореализации, активизации потенциалов и ресурсов;
- ценности здоровья и здорового образа жизни, психология безопасности;
- высокие гуманитарные технологии в решении приоритетных задач инновационного развития;
- использование гуманитарных технологий при проектировании современных, глубоких и выверенных знаний о психологии человека;
- филологический и антропopsихологический анализ образа русского человека.

Направления форума:

- Системная антропологическая психология как источник современных исследовательских психолого-образовательных технологий.
- Психологические практики и супервизия в контексте антропологической психологии. Психологическое здоровье и безопасность как антропологическая проблема.
- Проблемы юридической психологии; антропологический подход.
- «Гены – Личность – Среда».
- Социальные коммуникации в обществе-Сети: антропологический подход.
- Проектирование профессионального профиля: условия личностно-профессионального становления.
- «Человек мобильный: риски и вызовы онто- и социогенеза».
- «Образ человека в русской литературе как предмет филологического и антропopsихологического анализа: трансдисциплинарный дискурс».
- Управление образовательными инновациями; потенциал преодоления антропологического и гуманитарного дефицитов современного образования.
- Креативные состояния сознания.
- Когнитивные способности человека: междисциплинарная перспектива современных исследований.
- «Человек и семья: взаимодействия в XXI веке».

К началу мероприятия будет подготовлен выпуск «Сибирского психологического журнала», включающего разделы по направлениям работы Форума. Объем, правила оформления и публикации статей размещены на сайте <http://spj.tsu.ru>

Статьи отправлять по адресу: den@psy.tsu.ru до **15 июня 2013 г.**

По итогам работы Форума планируется издание сборника трудов участников.

Правила оформления материалов:

- объём статьи 5 страниц (до 12 000 знаков);
- шрифт Times New Roman, размер – 12, интервал – 1, без висящих строк, колонтитулов и скрытых символов, отступ абзаца – 1 см. Рисунки не публикуются. Список литературы – по алфавиту, ссылки в тексте – в круглых скобках: (Петров, 2003); **Внимание!** Срок подачи материалов – до **1 сентября 2013 г.** Материалы отправлять по адресу: den@psy.tsu.ru

Желающим принять участие в работе V Сибирского психологического форума необходимо прислать в адрес Оргкомитета заявку на участие (форма прилагается). Оргвзнос 500 руб. (включает участие в форуме и публикацию в сборнике трудов).

Заявки на участие следует отправить на **e-mail:** omega@psy.tsu.ru или den@psy.tsu.ru, либо по адресу: **634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, ТГУ, факультет психологии.**

Информационные координаторы форума: Строителева Анна Александровна – 382(2)-529-710; Попкова Татьяна Сергеевна – 382(2)-529-580.

*С уважением, оргкомитет
Сибирского психологического форума*

ЗАЯВКА ДЛЯ УЧАСТИЯ

Фамилия	
Имя	
Отчество	
Место работы	
Должность	
Ученая степень, звание	
Телефон	
e-mail	
Выбранное направление	
Форма участия (очная, заочная)	
Выступление планируется	
Тема доклада	
Необходимость бронирования гостиницы (1-, 2-, 3-местные номера, профилакторий)	

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В «СИБИРСКОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Редакция принимает статьи, набранные в текстовом редакторе WinWord. Статьи должны быть представлены в электронном и в распечатанном виде (формат А4). Иллюстрации (рисунки, таблицы, графики, диаграммы и т.п.) дополнительно предоставляются в отдельных файлах, вложенных в авторскую электронную папку.

Все рисунки выполняются только в черно-белой гамме, полноцветные иллюстрации не принимаются.

В начале статьи указывают номер по Универсальной десятичной классификации (УДК).

Приводятся (каждый раз с новой строки):

- название статьи (заглавными буквами, по центру);
- инициалы и фамилия автора (по центру), название города (в скобках);
- краткая аннотация (до 50 слов), которая предваряется словом «**Аннотация**», выделенным жирным шрифтом;

– список ключевых слов (5–7), предваряющийся словосочетанием «**Ключевые слова**» (с двоеточием, после которого перечисляются слова через точку с запятой).

Текст набирается шрифтом Times New Roman. Размер шрифта – 12, межстрочный интервал – полуторный, поля: левое – 20 мм, правое – 20 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 25 мм, абзацный отступ – 10 мм.

Нумерация страниц сплошная, с 1-й страницы, внизу по центру.

При использовании дополнительных шрифтов необходимо представить их в редакцию в авторской электронной папке.

Ссылки на использованные источники приводятся после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования, тома и страницы, например: [9. Т. 2. С. 25]. **Список литературы** располагается после текста статьи, предваряется словом «Литература», нумеруется (начиная с первого номера) и оформляется в алфавитном порядке.

Например:

1. *Вассерман Л.И.* Методологические основы психологической диагностики в клинике соматических расстройств [Текст] / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.А. Трифонова, О.Ю. Щелкова // Сибирский психологический журнал. 2010. № 38. С. 24–29.
2. *Залевский Г.В.* Введение в клиническую психологию : учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Г.В. Залевский. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. 224 с.
3. *Залевский Г.В.* Фанатизм как основание и характеристика деструкции системы ценностей и духовного нездоровья личности и социальных сообществ [Текст] / Г.В. Залевский // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / под ред. В.В. Знакова, Г.В. Залевского. М. : ИП РАН, 2008. С. 314–340.
4. *Морозов С.М.* Предмет исследования и единицы анализа в психологической системе Л.С. Выготского : автореф. дис. ... канд. психол. наук [Текст] / С.М. Морозов. М., 2002. 24 с.

Под одним номером допустимо указывать только один источник. Количество ссылок не должно превышать 20 (за исключением обзорных статей).

Примечания оформляются в виде **концевых** сносок.

После списка литературы приводятся на английском языке (каждый раз с новой строки):

- название статьи (заглавными буквами);
- фамилия автора и инициалы, название города (в круглых скобках);
- аннотация (**Summary**);
- ключевые слова (**Key words**).

Объём статьи, включая аннотацию и список литературы: для авторов, имеющих учёную степень, **не более 12 стр.**, для авторов без учёной степени – **до 5 стр.**

Отдельным файлом (а также в распечатанном виде) обязательно предоставляются сведения об авторе по форме:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- учёная степень, учёное звание;
- должность и место работы / учёбы (кафедра / лаборатория / сектор, факультет / институт, вуз / НИИ и т.д.) без сокращений, например:

Иванов Иван Иванович, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Энского государственного университета (Энск). E-mail: ivanov@mail.ru

Кроме того, отдельно в том же файле указываются:

- ФИО, должность и место работы научного руководителя (для студентов, аспирантов и соискателей);
- специальность (**название** и номер по классификации ВАК);
- почтовый адрес (рабочий, домашний);
- телефоны (служебный, домашний, **сотовый**).

Статья и сведения об авторе заверяются подписью автора (и научного руководителя – в случае, если автор не имеет учёной степени).

Всего автор оформляет и подаёт 2 электронных и бумажных документа:

- 1) текст статьи;
- 2) сведения об авторе.

Файлы, представляемые в редакцию, должны быть поименованы по фамилии автора (например, Иванов1.doc, Иванов2.doc) и вложены в папку, названную аналогично (например, Иванов). **При передаче электронной папки обязательно использование архиваторов WinZip или WinRAR (например, Иванов.zip или Иванов.rar).**

Авторы должны представить в редакцию письмо, в котором указывается согласие автора на публикацию статьи и размещение её в Интернете. Письмо должно быть подписано автором и заверено в организации, в которой он работает или обучается.

В случае соавторства каждый из авторов подписывает и заверяет отдельное письмо.

Бумажные варианты статей направляются по адресу: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, факультет психологии, редакция «Сибирского психологического журнала» и **обязательно** дублируются на сайте журнала в разделе «Регистрация»: <http://spj.tsu.ru>

Статьи, присланные по электронной почте, не рассматриваются.

После регистрации и прикрепления статьи авторы имеют возможность отслеживать изменение ее состояния (получение бумажного варианта, результат рецензирования и т.д.) в своем личном профиле.

Не рекомендуется посылать статьи ценным письмом или бандеролью, так как это значительно задерживает получение вашего почтового отправления. В случае несоблюдения каких-либо требований редакция оставляет за собой право не рассматривать статью.

Публикации аспирантов осуществляются на некоммерческой основе.

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 48. 2013 г.

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Томский государственный университет, факультет психологии,
редакция «Сибирского психологического журнала».
Телефон редакции (3822) 52-95-80; факс (3822) 52-97-10.

E-mail: den@psy.tsu.ru

Залевский Генрих Владиславович

Редактор К.Г. Шилько

Оригинал-макет А.И. Лелоюр

Дизайн обложки А.В. Бабенко

Подписано к печати 21.05.2013 г. Формат 70×108/16.

Бумага белая офсетная. Гарнитура Times.

Цифровая печать. Усл. печ. л. 12,7. Тираж 100 экз.

Отпечатано на оборудовании
редакционно-издательского отдела

Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36. Корп. 4. Оф. 011
Тел. 8+(382-2)–52-98-49