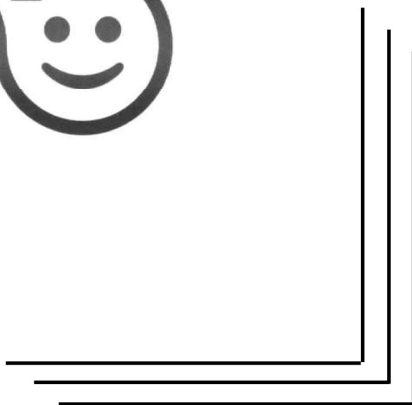




# ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

**ОТ САМОРАСКРЫТИЯ  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

**МАТЕРИАЛЫ  
Всероссийской научной конференции  
Владивосток, 11–12 апреля 2018 г.**



Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Владивостокский государственный университет  
экономики и сервиса»  
Кафедра философии и юридической психологии  
Психологический институт РАО  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Забайкальский государственный университет»  
Приморское отделение Российского психологического общества  
Приморская профессиональная ассоциация психологов

---

# **ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ: ОТ САМОРАСКРЫТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

**МАТЕРИАЛЫ**  
Всероссийской научной конференции  
Владивосток, 11–12 апреля 2018 г.

Владивосток  
Издательство ВГУЭС  
2018

УДК 159.9  
ББК 88.334  
П62

**Психология способностей: от самораскрытия к профессиональной реализации** : материалы Всероссийской научной конференции, 11–12 апреля 2018 г. / отв. ред.: В.С. Чернявская, И.И. Черемискина. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – 204 с.

**Ответственные редакторы:**

В.С. Чернявская, д-р пед. наук, профессор психологии; зав. кафедрой философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса,  
И.И. Черемискина, канд. психол. наук, доцент кафедры философии и юридической психологии Владивостокского государственного университета экономики и сервиса

ISBN 978-5-9736-0512-4

Статьи исследователей из Владивостока, Москвы, Читы, Омска, Новосибирска, Казани, Биробиджана, Хабаровска, Комсомольска-на-Амуре, Йошкар-Олы, Уссурийска и других городов России охватывают тематику психологии способностей и смежных дисциплин. Развита положения о самораскрытии профессиональных способностей: представлена онтологическая модель, метафизический подход, указана роль представлений о собственных способностях в профессионализации личности и др. В издание включены также статьи (проекты), представленные на Всероссийской олимпиаде студентов-психологов командами разных российских вузов.

Для студентов, специалистов-психологов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений, практических работников, занимающихся профессиональным обучением, профотбором и профориентацией в областях психологии и образования.

УДК 159.9  
ББК 88.334

**Издание подготовлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00281-ОГН/18.**

ISBN 978-5-9736-0512-4

© ФГБОУ ВО «Владивостокский  
государственный университет  
экономики и сервиса», 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел I. ФИЛОСОФИЯ СПОСОБНОСТЕЙ</b> .....	7
<i>Битехтина Л.Д.</i> Постановка вопроса о духовном измерении личности и её способностей .....	7
<b>Раздел II. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ДИНАМИКЕ ОНТОГЕНЕЗА, ПРОФЕССИОГЕНЕЗА</b> .....	11
<i>Боленкова Е.Ф.</i> Способность к эмоциональной поддержке у студентов медицинского вуза .....	11
<i>Довгая Н.А., Тамбулева Д.Е.</i> Особенности социального интеллекта у подростков из неблагополучных и благополучных семей .....	17
<i>Куликова О.М., Пильник Н.Б.</i> Влияние мотивации на формирование интеллектуальных способностей студентов экономических специальностей вузов .....	19
<b>Раздел III. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	23
<i>Кормич О.Л.</i> Можно ли развить способности к японскому языку? .....	23
<i>Леженина А.А.</i> Личность учителя как фактор проявления творческих способностей школьников .....	28
<i>Маслова Т.М.</i> Коммуникативные способности студентов как внутренний ресурс развития .....	32
<i>Синчугов В.А.</i> Взаимосвязь саморегуляции и комбинаторных способностей школьников младших классов .....	36
<i>Столярова Н.Г., Колесникова А.А.</i> Развитие творческих способностей дошкольников средствами музыкально-игровой деятельности .....	48
<i>Филимонов В.А.</i> Обнаружение и развитие способностей Змея Горыныча: концепция учебного курса .....	55
<i>Шишова Е.О., Солобутина М.М.</i> Развитие прогностических способностей студентов в процессе обучения иностранному языку .....	58
<i>Эрдынеева К.Г.</i> Факторы и механизмы развития творческих способностей младших подростков .....	64
<b>Раздел IV. СПОСОБНОСТИ И ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ</b> .....	71
<i>Бахтина С.В., Дубинина В.</i> Взаимосвязь профессионального выгорания и мотивационной сферы медицинских работников .....	71

<i>Клименко Т.К.</i> Изменения в деятельности преподавателя вуза в контексте инновационного образования.....	75
<i>Пахомова И.А.</i> К вопросу о функционировании психологических границ личности в межличностных отношениях студентов вуза.....	81
<i>Пронина Е.Е.</i> Научная журналистика как профессия и личностная идентичность .....	86
<i>Чернявская В.С., Рожкова Ю.А.</i> Конативные факторы эффективной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза с точки зрения студентов .....	91

## **Раздел V. ПРОБЛЕМА САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ. 100**

<i>Аминов Н.А., Осадчева И.И., Блохина Л.Н.</i> Метафизический подход к исследованию природы самораскрытия человеком своих способностей .....	100
<i>Ращупкина В.А., Черемискина И.И.</i> Представления о собственных способностях как предпосылки профессионального самоопределения студентов .....	106
<i>Сафронова Д.А., Конарева А.Д.</i> Самооценка профессиональных способностей студентов-психологов.....	110
<i>Чернявская В.С.</i> Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности.....	116
<i>Чернявская В.С., Токмакова А.А., Рожкова Ю.А.</i> Профессионально важные способности студентов-дизайнеров и их самораскрытие.....	126

## **Раздел VI. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ..... 139**

<i>Анкудинов И.И.</i> Способность к ассоциативному восприятию российских городов жителями Приморского края .....	139
<i>Большунова Н.Я., Алещенко М.В.</i> Типы дисциплинированности как профессионально значимого качества личности курсантов войск национальной гвардии Российской Федерации .....	142
<i>Григорьев А.А., Шibaев В.С.</i> Образовательные достижения регионов Российской Федерации .....	151
<i>Махова И.Ю., Шмакова В.А.</i> Применение психогометрического теста (с. Делингер) в формировании гражданской идентичности студентов России и Китая.....	163
<i>Черемискина И.И., Федотова Ю.Ю., Ляшенко В.А., Никитин М.О.</i> Структура интеллектуальных способностей у курсантов-электромехаников мгу им. Адм. Г.И. Невельского.....	170

<i>Чернявская В.С., Мясникова О.А.</i> ИмPLICITные нормы поведения преподавателей с точки зрения студентов (на примере студентов ВГУЭС) .....	173
---	-----

**Раздел VII. СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ «ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ: ОТ САМОРАСКРЫТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ» .....**

<i>Безродных Т.В. Нугманова А.А., Жаргалова Б.А., Семякина Е.Ю., Шаурина А.Е.</i> Тимбилдинг с применением квест-технологии, как средство самораскрытия способностей педагогов ДОУ .....	181
<i>Довгая Н.А. Верещагина А.М., Немченко А.А., Мартынов А.С., Сабодах М.О.</i> Особенности взаимосвязи самораскрытия и профессиональной реализации от эмоционального интеллекта.....	185
<i>Маслова Т.М. Галкина Я.Е., Котлярова К.С., Павлова Ю.А., Сукачева А.В.</i> Креативные способности как ресурс личности.....	189
<i>Халудорова А.В. Чимитдоржиева Т.Р., Ильина А.О., Дружинин Р.Е., Бужинаев А.К.</i> Развитие познавательных способностей в дошкольном возрасте как начальный этап формирования творческой личности .....	193
<i>Черемискина И.И., Терновая А.В., Сафронова Д.А., Пежемский А.А., Коньшин С.А.</i> Программа по реализации личностного и профессионального становления будущих психологов .....	198

# Раздел I. ФИЛОСОФИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

## ПОСТАНОВКА ВОПРОСА О ДУХОВНОМ ИЗМЕРЕНИИ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ СПОСОБНОСТЕЙ

**Л.Д. Битехтина**

*соруководитель модальности «Религиозно-ориентированная психотерапия» Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги*

*г. Москва*

*До сих пор вопрос о происхождении способностей остается открытым. Признается, что, с одной стороны, существуют природные предпосылки способностей, однако их проявление и развитие во многом зависит от индивидуальных условий становления личности. Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью индивида и его средой. Наследственность допускает очень широкие границы поведения, открывая простор тому строительству, которое мы называем личностью человека. Гуманистическое направление в психологии рассматривает развитие личности, как самоактуализацию своих способностей, определяя, способность как меру соответствия свойств личности требованиям конкретной деятельности. При рассмотрении личности, как преимущественно духовной категории, имеющей свой онтологический статус и способ бытия, мы углубляем и приближаемся к тайне происхождения способностей, где примечательно то, что гениальность (genius) на латинском дух, хранитель.*

***Ключевые слова:** личность, способность, деятельность онтология, самотрансценденция, размыкание, бытие, самость, сверхсознание.*

## STATEMENT OF THE QUESTION OF SPIRITUAL MEASUREMENT OF THE PERSON AND ITS ABILITY

**L.D. Bitekhtina**

The head of a modality "The religious focused psychotherapy" of the All-Russian professional psychotherapeutic league

*Moscow*

Способности – это индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, не сводимые к знаниям, навыкам и умениям личности, но объясняющие быстроту и легкость их приобретения.

В психологии существует два основных подхода к пониманию способностей, их происхождения и места в системе деятельности, психики и личности.

Первый подход можно условно назвать деятельностным, и за ним стоят работы многих отечественных исследователей, начиная с Б.М. Теплова. Второй подход является не менее разработанным, сочетающимся с первым, но именуется как знаниевый. Проблемы способностей также изучали А.Р. Лурия (1902–1977), П.К. Анохин (1898–1974), В.Д. Небылицын (1930–1972) и др.

Всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения.

В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности, причем выделяют только такие способности, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют. Развитие способности имеет «начало», точку отсчета – это задатки, природная предпосылка способностей. Нет способностей, как вне деятельности, так и вне задатков. Задатки врождены, не определены, ни на что не направлены, многозначны. И получают свою определенность, включенными в структуру деятельности, в динамику формирования способности [15].

То, что в человеческом мозге не существует однозначной и четкой локализации высших психических функций означает, что из одного и того же физиологического «материала» могут развиваться разные психологические способности. И определяться они будут направленностью личности и результативностью деятельности. У человека имеется множество самых разных способностей: элементарные и сложные, общие и специальные, теоретические и практические, коммуникативные и предметно-деятельностные.

Способности человека не только совместно определяют успешность деятельности и общения, но и взаимодействуют друг с другом, оказывая друг на друга определенное влияние. В зависимости от наличия и степени развитости отдельных способностей, они приобретают специфический характер, выделяясь и степенью иерархии, как одаренность, талант, гениальность.

Согласно позиции Б.М. Теплова одаренность, как и способность, не врожденна, а существует в развитии. Очень важно, что данное понятие, прежде всего качественное. В этом плане автор решительно противопоставлял свою трактовку одаренности и распространенное в западной психологии понятие «коэффициента интеллекта» как универсальной количественной меры одаренности, где утверждается, что одаренность – качественно своеобразное, личностное сочетание способностей. В личности наблюдается своя динамическая иерархия способностей. В этой структуре выделяются и особые личностные образования, называемые одаренностью в их становлении, развитии, иерархии [13].

Способности существуют и развиваются или погибают в личности точно так же, как психологически «исходные» потребности, мотивы деятельности.



Нашей скромной задачей является постановка вопроса о духовных способностях человека, а не только – психологических, последнее блестяще решалась отечественной психологией, как естественно-научном рассмотрении, так и в культурно-исторической традиции деятельностного подхода [3].

Концепт нашей заявки – это постановка вопроса о духовном измерении личности в контексте научно-психологического знания о человеке. Это, прежде всего, рассмотрение нерешаемых вопросов в русле духовно-ориентированной методологии психологической науки, где одной из методологических проблем в понимании способности и деятельности человека принципиальным является определение «человеческой личности».

В работе священника Алексея Лихачева «Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии» он пишет, что «Личностный способ бытия является не просто «дополнительной» характеристикой, но уровневым отличием, обусловливающим превосходство человека над прочими живыми существами. В этом смысле, человек имеет иной статус своей онтологии – он есть существо личностное, то есть разумное, самосознающее, способное к самотрансценденции» [8].

Вот эта способность, на наш взгляд, к самотрансценденции, открытости, предельному «размыканию» своего сознания к миру Иному, Вечному, является ведущей в духовном измерении личности.

Другой принципиальной особенностью личностного бытия является его открытость, диалогичность [2], а критерием постижения личности в таком диалоге становится не точность познания, а «глубина проникновения» [1].

С открытостью духовной сферы тесно связана также такая важная характеристика личностного бытия, как уникальность. Но в таком аспекте, что Личность уникальна не в силу своего своеобразия, а, наоборот, ее своеобразие есть следствие ее онтологически данной уникальности.

Перспективным для психологии представляется нам богословское определение личности, данное в трудах крупнейшего православного философа В.Н. Лосского. «Человеческая личность, – пишет он в «Очерке мистического богословия Восточной церкви». – Человек, определяемый своей природой, действующий в силу своих природных свойств, в силу своего «характера» – наименее «личен»... – и это и есть смешение личности и природы. Это смешение обозначается в аскетической литературе Восточной Церкви особым термином... по-русски – «самость», причем истинный смысл этого термина слово «эгоизм» не передает. ... Однако понятие личности предполагает свободу по отношению к природе, личность – свободна от своей природы, она своей природой не определяется» [10].

По мысли С.С. Хоружего, мы стоим перед началом построения новой философии, новой картины мира, иной парадигмы – «синергийной», которая меняет статический, субстанциональный подход на динамический [14].

Под этим углом зрения «личность» – фундаментальная динамическая характеристика человека, энергийного способа его бытия. Иными словами,

личность не есть качество, приобретаемое на определенной ступени психической жизни, но фундаментальная категория, выражающая способ собственно человеческого образа бытия; она есть носитель интенций личностного духа, центр энергийной активности, как дар Богоподобия [6].

Наиболее перспективным нам представляется на данный момент подход, при котором духовность понимается иначе, чем просто культурно-исторический способ существования человека, и вместе с тем иначе, чем сфера узко-религиозных интересов, отношений и сознания. Духовная жизнь связана с глубинными личностными процессами, протекающими не на границе сознательного и бессознательного, а на границе сознания и сверхсознания, и требуются немалые внутренние усилия и нравственная чистота для того, чтобы они открылись внутреннему взору [9].

На наш взгляд, применения в психологии традиции описания внутренней жизни, которая сформировалась в русле аскетики и мистики Православия, является решением многих проблем отечественной психологии. Здесь сфера духа может быть представлена как самостоятельная онтологическая ступень бытия многоуровневого целостного человеческого существа. В силу этой цельности, духовная жизнь, в ее интенциях, оказывает преобладающее влияние на все нижележащие уровни человеческого бытия, определяя его психическую и физическую специфичность [4, 5, 11].

---

1. Бахтин, М.М. К философии поступка М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. М., 1986. С. 80–160.

2. Бубер, М. Проблема человека / М. Бубер // Два образа веры. М.: Республика, 1995. 163 с.

3. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. М., 1982–1984.

4. Зеньковский, В.В. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии / В.В. Зеньковский. М., 1911. Год XXII, кн. 110 (V). С. 815–855.

5. Зеньковский, В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Ч. 1. Общие принципы. / В.В. Зеньковский. Париж: YMCA press, 1934. 258 с.

6. Киприан К. Антропология святого Григория Паламы К. Киприан. Париж, 1950. 444 с.

7. Лихачев, А.Е. Система православной педагогики в трудах В.В. Зеньковского: дис. ... канд. богословия / А.Е. Лихачев. Троице-Сергиева Лавра, 1995.

8. Лихачев А.Е. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии / А.Е. Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. 2005. №3(46). С. 20–50.

9. Лодыженский, М.Н. Мистическая трилогия. Т. 1. Сверхсознание / М.Н. Лодыженский. СПб., 1913. 399 с.

## Раздел II. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ В ДИНАМИКЕ ОНТОГЕНЕЗА, ПРОФЕССИОГЕНЕЗА

### СПОСОБНОСТЬ К ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Е.Ф. Боленкова**

*Тихоокеанский государственный медицинский университет,  
г. Владивосток*

*В статье рассматривается важность формирования эмоциональной поддержки у студентов медицинского вуза, проводится анализ современных исследований способности к эмоциональной поддержке врача как важной профессиональной компетенции, дифференцируются понятия «эмоциональная поддержка», «психологическая поддержка».*

**Ключевые слова:** *эмоциональная поддержка, психологическая поддержка, формирование эмоциональной сферы, способность к эмоциональной поддержке.*

### ABILITY TO EMOTIONAL SUPPORT TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

**E.F. Bolenkova**

*Pacific State Medical University, Vladivostok*

*The article considers the importance of the formation of emotional support for students of a medical university, analyzes modern research on the ability to emotionally support a doctor as an important professional competence, differentiate the concepts of "emotional support", "psychological support".*

**Keywords:** *emotional support, psychological support, formation of emotional sphere, ability to emotional support.*

Эмоциональная поддержка является одним из важнейших механизмов лечебного действия и способствует повышению уровня комплаентности, как готовности доверять врачу и применять его рекомендации. Принимать пациента как личность, разделять его трудности и понимать его переживания являются важными факторами эмоциональной поддержки. Реакция

человеческого организма на лечение во многом зависит от веры в эффективность лечения и доверия к врачам.

Способности к эмоциональной поддержке формируются на протяжении всей жизнедеятельности человека. Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют своей собственной истории. Они не поддаются произвольному формированию, а возникают, живут и умирают в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему. Изменяются установки личности, ее отношения к миру, и вместе с ними преобразуются и эмоции. В эмоциях и чувствах отражается непосредственное переживание человеком жизненного смысла предметов и явлений действительности [3].

Способность к эмоциональной поддержке, способности в целом и их сочетание, как индивидуально-психологические особенности личности, определяют успешность выполнения той или иной деятельности человека.

Способности проходят большой путь формирования в своем развитии развития начиная с задатков. В период с рождения до 6–7 лет совершенствуется работа всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и органами движения, особенно, рук, что является условием для развития общих способностей. Время ускоренного развития специальных способностей происходят в младшем и среднем школьном возрасте [10].

Таким образом, способность к эмоциональной поддержке к началу подросткового возраста формируется и продолжает развиваться.

В психологии способности понимают не только с точки зрения успешности выполнения деятельности, но и с точки зрения развития личности. К. Роджерс в исследованиях, посвященных проблеме эмоциональной поддержки указывает, что она играет чрезвычайно важную роль в понимании содержания обратной связи и в становлении адекватного самопонимания, что предполагает, прежде всего, усвоение новой информации о себе (пациентом), часто не соответствующей собственным представлениям.

Согласно современным представлениям важным фактором в соматических и психических нарушениях являются подавленные, не переработанные и не выраженные во внешнем плане эмоции. По мнению многих авторов, наиболее важным видом социальной поддержки, является эмоциональная поддержка – это поддержка, которая, главным образом, направлена на нормализацию душевного состояния и подразумевает чувство близости, доверия, общности, а также предполагает возможность открытого выражения чувств [12].

Эмоциональная поддержка – это система способов воздействия, позволяющая снимать эмоциональную напряженность, вызванную особенностями стрессовой ситуации, и создавать условия для эмоционального благополучия, гармоничного развития личности [13].

Способность к эмоциональной поддержке как составляющая коммуникативной компетентности врача начинает формироваться в процессе обучения в медицинском вузе, затем в процессе профессионального общения с пациентами.

В исследованиях И.М. Георгиевского и Д.С. Боброва по вопросу общих представлений с точки зрения пациентов, в образе врача отмечается преобладание значимых коммуникативных черт в личности врача, которые формируют эмоциональный контакт: уважительность, внимание к пациентам, любовь к профессии, доброта, вежливость, душевность [2, 4].

В работах, посвященных анализу основных признаков, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, отмечается, что на первое место выдвигается такой показатель как отношение к пациентам, на второе – результаты лечения больных.

Рассматривая формирование эмоциональной сферы в онтогенезе, можно отметить, что эмоциональные процессы недостаточно изучены, но то, что они являются мощным регулятором психики и жизнедеятельности, является неоспоримым фактом. В процессе онтогенеза, эмоциональная сфера взрослого адаптируется к своей социальной среде и отражает ее. Таким образом, эмоциональное благополучие взрослого человека напрямую зависит от его социальной среды и степени удовлетворенности ею [8].

По исследованиям отношения студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности в ТГМУ г. Владивостока, эмоциональный компонент отношения к профессии был окрашен отрицательно. В данном исследовании принимали участие 100 выпускников вуза в возрасте от 21 года до 45 лет [9]. Что может свидетельствовать о том, что за время обучения эмоционального принятия предстоящей профессиональной деятельности не происходит. В эмоциональном компоненте отношения к профессиональной деятельности доминирующее количество респондентов испытывало отрицательные эмоции: чувство некомпетентности, нерешительности, страха за собственные знания и силы.

На первом курсе лечебного факультета ТГМУ г. Владивосток было проведено экспресс-исследование уровня общения, коммуникативного контроля, уровня эмпатии и стратегий поведения в конфликтной ситуации. Использовались методики В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», М. Снайпера «Оценка самоконтроля в общении», методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко, методика Д. Скотт «Оценка стратегий в конфликте», в котором приняли участие 86 студентов. Исследования показали следующее: при высоком уровне общения студенты имеют низкий уровень эмпатии (8 из 86), при среднем уровне – больше развит рациональный канал эмпатии (72 из 86). При низком уровне общения часто занижен и уровень эмпатии (6 из 86). При среднем и высоком уровне общения студенты показывают разнообразные стратегии выхода из конфликтных ситуаций, но при низком уровне в основном используется стратегия ухода (6 из 86). Таким образом 12 студентов из 86 (7%)

имеют низкий уровень эмпатии и неэффективную стратегию поведения в конфликтных ситуациях.

Далее, исследования выпускников по отношению студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности, в котором приняли участие 100 выпускников лечебного факультета, в возрасте от 21 года до 45 лет, показали, что эмоциональный компонент отношения к профессии был окрашен отрицательно. Что может свидетельствовать о том, что за время обучения эмоционального принятия предстоящей профессиональной деятельности не происходит. В эмоциональном компоненте отношения к профессиональной деятельности доминирующее количество респондентов испытывало отрицательные эмоции: чувство неспособленности, нерешительности, страха за собственные знания и силы.

В исследованиях по изучению структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов Оренбургского медицинского вуза (В.В. Неволлина, 2015) отмечается, что при наличии знаний об эмоциональной сфере, об эмоциях и чувствах, студентам сложнее дается практическое применение этих знаний. Им сложно различить и понять эмоции окружающих, сложно адекватно реагировать на их эмоциональные состояния и контролировать свои чувства и эмоции [10, с. 142].

Значимость эмоциональной поддержки отмечается во многих профессиональных направлениях: преподаватель, воспитатель, учитель, социальный работник и др., что говорит об актуальности ее исследования. Специфика медицинского направления в том, что врач ежедневно сталкиваясь с проявлением негативных эмоций страха, гнева, испуга, страдания, отвращения, стыда в большей степени, чем радости и удовольствия, ввиду специфики своей деятельности, должен иметь повышенный уровень эмоциональной устойчивости и способность ее оказывать.

Если под эмоциональным развитием личности понимается процесс постепенной дифференциации эмоций и чувств, а также развитие способности к вербализации, то современные исследования говорят о том, что умение осознавать свои чувства и чувства других людей и вербализовать их, имеют тенденцию к снижению [6].

В современном мире, наполненном электронными гаджетами, человеку привычнее отправить сообщение по телефону или в социальных сетях, чем осознанно вербализовать свои чувства, что сказывается на эффективности межличностного общения, в частности на эмоциональной сфере. В то время как при контактном общении мозг получает информацию по выражению лица собеседника, жесты, поза, тембр, тональность голоса и в момент разговора активизируется правое полушарие, которое ответственно за искренние и неподдельные эмоции, то виртуальное общение запускает работу исключительно левого полушария, а оно, как известно, не имеет связи с языком тела человека и его эмоциональным состоянием. Как отмечается в исследованиях Л.С. Цветковой и А.В. Цветкова: «При этом речевые и эмоциональные нарушения взаимодействуют, что приводит к суще-

ственным затруднениям в опознании эмоционально-окрашенных высказываний, незнанию эмоций по их речевому обозначению, трудностям интонирования как в экспрессивной, так и в импрессивной речи» [14].

В отличие от психологической поддержки, определение которой встречается во многих энциклопедических словарях и ее определяют, как оказание помощи психологическими методами и специалистом психологом, эмоциональная поддержка как феномен еще не получила научного описания и его упоминание можно встретить лишь в психотерапевтической литературе. Но есть определение эмоциональности как свойства человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств. Одна из основных составляющих темперамента. Свойства эмоциональности как одной из сфер проявления темперамента – впечатлительность, чувствительность, импульсивность и пр.

С нашей точки зрения, эмоциональную поддержку можно рассматривать как действия специалиста, предпринимаемые с целью ободрить и вселить уверенность в партнере по общению, учитывая его свойства эмоциональности и в конкретный момент.

В исследованиях, посвященных анализу основных признаков, по которым пациенты оценивают уровень квалификации врача, отмечается: на первое место выдвигается показатель «отношение к пациентам», на второе – «результаты лечения больных», затем опыт работы, отзывы пациентов, личные качества врача (порядочность, трудолюбие, вежливость и др.). Такой показатель, как образование врача (в том числе, глубина специализации), оказался на седьмом месте среди перечисляемых признаков. Что указывает на значимость эмоциональной поддержки в структуре профессиональных компетенций врача. Способность распознавать и выражать эмоции является необходимой основой для порождения эмоций в целях решения конкретных задач. Эти две способности имеют процедурный характер. Они являются основой для декларативной способности к пониманию событий, предшествующих эмоциям и следующих за ними. Вышеописанные способности необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешных воздействий на внешнюю среду, приводящих к регуляции собственных и чужих эмоций [1].

Деятельность врача и его особенности эмоционального реагирования, индивидуально-психологические особенности мало изучены, в основном изучаются социально-психологические и психофизиологические аспекты их трудовой деятельности.

В.Б. Коржавин отмечает, что «коммуникативная компетентность предполагает не только наличие определенных психологических знаний, но и сформированность некоторых специальных навыков: умения устанавливать контакт, слушать, «читать» невербальный язык коммуникации, строить беседу, формулировать вопросы. Важно также владение врачом собственными эмоциями, способность сохранять уверенность, контролировать свои реакции и поведение в целом [7].

Эмоциональные отношения играют важную роль в жизни человека. Социологические исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, показали, что стабильные эмоциональные отношения занимают верхние места в иерархии ценностей, опережая такие значимые из них, как, например, достаток и работа. Общей особенностью в биографии людей, оценивающих себя как счастливых, оказалось наличие у них надежных и удовлетворяющих их эмоциональных отношений [5].

Таким образом, способность к эмоциональной поддержке является одной из важной составляющей в коммуникативной компетентности врача.

Значимость нашего исследования состоит в том, чтобы обратить внимание на важность формирования способности к эмоциональной поддержке у будущих врачей, как важной составляющей профессиональных компетенций, посредством ее изучения и развития. Искусство общения, навыки устанавливать и развивать взаимоотношения с людьми определяют профессиональную успешность врача, т.к. психологический контакт с пациентом помогает точнее собрать анамнез, получить более полное и глубокое представление о больном и подобрать курс лечения.

- 
1. Андреева, И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. 2007. № 5. С. 57–65.
  2. Бобров, Д.С. Качество личности врача в маркетинговых мероприятиях индивидуального предпринимательства / Д.С. Бобров // Рынок сбыта. 2009. №7. С. 15–19.
  3. Волков, Б.С. Детская психология: логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 115 с.
  4. Георгиевский, И.М. Маркетинговые составляющие общих представлений больных об образе врача / И.М. Георгиевский // Психология рынка. 2008. №4. С. 24–26.
  5. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. М.: МГУ, 1987. 175 с.
  6. Иванова, Н.С. Эмоциональная сфера подростков с разным уровнем экзистенциальной исполненности / Н.С. Иванова, В.С. Чернявская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 8 (август). С. 82–88. URL: <http://e-koncept.ru/2017/172001.htm>.
  7. Коржавин, В.Б. Коммуникативная компетентность в системе психологических знаний / В.Б. Коржавин // Российский психоаналитик. 2009. №2. С. 67–70.
  8. Листик, Е.М. Развитие способности к распознаванию эмоций в старшем дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Листик. Кострома, 2003.
  9. Люкшина, Д.С., Отношение студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности / Д.С. Люкшина, Ю.И. Петрова // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. №3. С. 96–98.
  10. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. СПб., 2008. 583 с.



11. Неволина, В.В. Исследование структурных компонентов эмоционального интеллекта студентов медицинского вуза / В.В. Неволина // Дискуссия. 2015. №5 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-strukturnyh-komponentov-emotsionalnogo-intellekta-studentov-meditsinskogo-vuza> (дата обращения: 31.03.2018).

12. Холмогорова, А.Б. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки / А.Б. Холмогорова, М.С. Московская, Е.В. Шерягина // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22, № 4. С. 115–129.

13. Уварина, Н.В. Эмоциональная поддержка в структуре первой помощи детям в экстремальной ситуации / Н.В. Уварина // Вестник СМУС74. 2014. №3.

14. Цветкова, Л.С. Речь и правое полушарие головного мозга: афазия и аномия / Л.С. Цветкова, А.В. Цветков // Теория и практика общественного развития. 2014. №3. С. 70–74.

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПОДРОСТКОВ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ И БЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ**

**Н.А. Довгая, Д.Е. Тамбулева**

*ФГБОУ ВО Тихоокеанский государственный медицинский университет  
г. Владивосток*

*В данной научной работе представлены результаты эмпирического исследования социального интеллекта у подростков из неблагополучных и благополучных семей.*

**Ключевые слова:** *подростки, социальный интеллект, неблагополучная семья, благополучная семья.*

## **FEATURES OF FEARS IN CHILDREN FROM FAIR FAMILIES WITH DIFFERENT LEVEL OF SOCIAL INTELLIGENCE**

**D.E. Tambuleva, N.A. Dovgaya**

*FGBOU IN TSMU Russian Ministry of Health, Vladivostok*

*In this scientific work, theoretical and empirical information on the characteristics of fears in adolescents, knowledge about the influence of the role of the family in the formation of the personality of the child and the appearance of*

*any fears, as well as on the availability of a certain level of social intelligence in disadvantaged and well-off families is collected.*

**Keywords:** *adolescents, fear, social intelligence, dysfunctional family, prosperous family.*

Колоссальное значение для развития ребёнка имеет его семья, как начальный институт социализации, из которой он получает необходимые условия для полноценного физического, интеллектуального и духовного развития [1, 4]. Отдельного изучения требует феномен социального интеллекта, под которым подразумевается, как человек понимает и оценивает поведение окружающих его людей и самого себя [2, 3].

В связи с этим, исследование данной темы является актуальным, как в научном, так и в практической отношениях.

*Цель настоящей научной работы* состоит в выявлении особенностей социального интеллекта у подростков из неблагополучных и благополучных семей.

*Объектом исследования* является социальный интеллект у подростков, а предметом исследования особенности социального интеллекта у подростков из неблагополучных и благополучных семей.

Нами была сформулирована гипотеза о том, что социальный интеллект у подростков из неблагополучных ниже, чем у их сверстников из благополучных семей.

*Методический аппарат.* Для изучения особенностей социального интеллекта у подростков применялась методика «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда. Для математической обработки данных использовался статистический критерий Манна – Уитни.

Выборка. Экспериментальную группу составили подростки, находящиеся в Центре временного содержания несовершеннолетних правонарушителей УВД Приморского края. В выборке участвовали 15 мальчиков в возрасте от 13 до 15 лет. Контрольную группу составили подростки из МБОУ средней общеобразовательной школы №14 г. Владивостока в возрасте от 14–15 лет в количестве 15 человек. Из них 6 девочек и 9 мальчиков.

*Результаты.* Согласно результатам, полученным по методике на измерение уровня социального интеллекта Дж. Гилфорда в экспериментальной группе, все 15 исследуемых подростков имеют среднеслабый социальный интеллект. Эти показатели позволяют говорить о том, что они плохо понимают связь между поведением и его последствиями, из-за чего могут часто совершать ошибки, в том числе и такие, которые связаны с совершением противоправных действий.

В контрольной группе все респонденты имеют средний социальный интеллект. Такие люди способны в некоторых ситуациях предвидеть последствия своего поведения, предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей. Математический анализ при помощи критерия Манна-Уитни подтвердил статистические значимые различия между под-

ростками из экспериментальной и контрольной группы по уровню их социального интеллекта. Наша гипотеза о том, что подростки из неблагополучных семей отличаются от своих сверстников более низким социальным интеллектом, подтвердилась.

#### *Выводы.*

У подростков из неблагополучных семей уровень социального интеллекта ниже, чем у их сверстников из благополучных семей. Низкий уровень социального интеллекта, который предполагает недостаточное понимание связи между собственным поведением и его последствиями, может быть одним из факторов, способствующих их участию в действиях противоправного характера.

В группе подростков из благополучных семей, несмотря на более высокий уровень социального интеллекта по сравнению с детьми из неблагополучных семей, высокий уровень не был обнаружен ни у одного респондента. Это приводит к мысли о необходимости специализированной целенаправленной работы по его развитию, так как подростковый возраст – это период расширения сферы общения интенсивного становления личности, и так далее. Умение прогнозировать собственное поведение и поведение окружающих людей, является важным фактором в успешном становлении личности.

---

1. Буторин, Г.Г. Неблагополучная семья как фактор нарушения психического развития у детей / Г.Г. Буторин, Н.В. Крыжановская // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №4. С. 46–49.

2. Горчакова, О.Ю. Исследование социального интеллекта: проблемы, основные понятия и подходы / О.Ю. Горчакова, С.А. Богомаз // Психология когнитивных процессов. 2015. Т. 2, №. 015. С. 44–55.

3. Кудинова, И.Б. Социальный интеллект как предмет исследования / И.Б. Кудинова, И.С. Вотчин // Сибирский педагогический журнал. 2005. №4. С. 132–142.

4. Лебединская, В.П. Неблагополучная семья и ее ребенок / В.П. Лебединская // Вестник Социально-педагогического института. 2013. №1 (6). С. 29–32.

## **ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ**

**О.М. Куликова, Н.Б. Пильник**

*ФГБОУ ВО Сибирский государственный автомобильно-дорожный  
университет «СибАДИ», г. Омск*

*В статье приведены результаты исследования влияния мотивации на формирование интеллектуальных способностей студентов экономических*

вузов. В исследовании приняли участие 149 студентов третьего и четвертого курса факультета «Экономики и управления» Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета г. Омска. Использовались тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра и тест на мотивацию к успеху Т. Элерса. В результате проведенного исследования выявлено наличие значимой положительной корреляционной связи между математическими способностями, конструктивными способностями и мотивацией.

**Ключевые слова:** интеллектуальные способности, формирование способностей, мотивация к успеху, эффективности профессиональной деятельности, корреляционный анализ.

## INFLUENCE OF MOTIVATION ON THE FORMATION OF INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

O.M. Kulikova, N.B. Pilnik

*Siberian state automobile and highway University,  
Omsk*

*The article presents the results of the study of the influence of motivation on the formation of intellectual abilities of students of economic universities. The study involved 149 students of the third and fourth year of the faculty of "Economics and management" of the Siberian state automobile and road University of Omsk. Used intelligence structure test of R. Amthauer and test on motivation to success by T. Ehlers. The result of the study revealed a significant positive correlation between math abilities, constructive abilities, and motivation.*

**Keywords.** *Intellectual capacity, formation of abilities, motivation to success, effectiveness of professional activity, correlation analysis.*

В настоящее время актуальными являются вопросы подготовки высококвалифицированных специалистов экономических специальностей, способных эффективно решать задачи управления в условиях высокой нестабильности и риска. Это обусловлено тем, что в сложившихся условиях деятельность современных предприятий в значительной степени зависит от эффективности управления ими, любое неправильное решение руководителя может привести не только к убыткам, но и к банкротству предприятия [3, 4, 6].

Эффективность принятия оптимальных управленческих решений руководителем определяется сформированностью у него интеллектуальных способностей. Как показывает анализ практической деятельности предприятий различных сфер деятельности, одним из ключевых аспектов повышения эффективности деятельности руководящего звена является высокий уровень их мотивации к успеху [1, 2]. Следовательно, формирование у

студентов экономических специальностей вузов высокого уровня мотивации позволит создать предпосылки для развития их интеллектуальных способностей [5, 7, 8]. Это определило цель данного исследования.

Цель исследования – выявить влияние мотивации к успеху на формирование интеллектуальных способностей студентов экономических специальностей вузов.

Материалы и методы. Исследование проводилось на факультете «Экономика и управление» Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета (СибАДИ) в январе 2018 года. В исследовании приняло участие 149 студентов – бакалавров третьего и четвертого курса, из которых 74 девушки, 75 юношей. Для оценки интеллектуальных способностей студентов использован тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра, состоящий из девяти субтестов, для оценки мотивации – тест на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Для определения связи между интеллектуальными способностями студентов и мотивацией к успеху использован корреляционный анализ, рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Кендалла. Расчеты проводились в программе Statistica 6.

Результаты исследования и их обсуждение. В исследовании с применением теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра у студентов выявлялись следующие интеллектуальные способности:

- 1) вербальные способности, определяющие способности оперировать словами как сигналами и символами (использовались 1–5 субтесты теста);
- 2) математические способности, задающие способности в области практической математики и программирования (6, 7 субтесты теста);
- 3) конструктивные способности, служащие основой для естественно-научной и общенаучной одаренности (8, 9 субтесты теста).

На основе исследования у студентов оценки мотивации к успеху с применением теста Т. Элерса, проведен расчет значений коэффициента ранговой корреляции Кендалла между интеллектуальными способностями и мотивацией. Результаты расчетов приведены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Результаты расчета значений коэффициента ранговой корреляции Кендалла между интеллектуальными способностями и мотивацией**

Интеллектуальные способности	Коэффициент корреляции между интеллектуальными способностями и мотивацией
Вербальные способности	0,07
Математические способности	0,51*
Конструктивные способности	0,18*
* - значимость на уровне 0,05	

На основании проведенных расчетов выявлено наличие значимых положительных связей между математическими способностями, конструктивными способностями и мотивацией на уровне значимости 0,05. Корреляционная связь между математическими способностями и мотивацией средней силы (коэффициент корреляции равен 0,51), между конструктивными способностями и мотивацией – слабая (коэффициент корреляции равен 0,18).

*Выводы.* На основании полученных результатов может быть сделан вывод, что применение инструментария повышения мотивации у студентов экономических специальностей вузов может быть использован в рамках решения задачи формирования интеллектуальных способностей будущих специалистов в области управления.

- 
1. Вторушин, Н.А. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: настоящее и будущее / Н.А. Вторушин // Вестник науки Сибири. 2015. № 4 (19). С. 65–71.
  2. Дробышева, В.Г. Оптимизация системы мотивации персонала как фактор повышения конкурентоспособности предпринимательской деятельности / В.Г. Дробышева // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9, № 11. С. 72–77.
  3. Куликова, О.М. Технология принятия решений в процессном менеджменте непроизводственной сферы // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2016. № 1 (47). С. 116–121.
  4. Куликова, О.М. Направления совершенствования процессного управления сферы услуг в России / О.М. Куликова // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. 2016. № 3 (49). С. 146–152.
  5. Оглезнева, И.С. Обучение студентов по направлениям подготовки в соответствии с результатами профтестирования как фактор учебной успешности в вузе / И.С. Оглезнева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 11. С. 7–13.
  6. Пильник, Н.Б. Управление изменениями на предприятиях различных сфер деятельности в современных условиях / Н.Б. Пильник // Техника и технологии строительства. 2015. Т. 1. С. 157–162.
  7. Слабко, Т.К. Предпосылки самораскрытия способностей личности / Т.К. Слабко, В.С. Чернявская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 3(20) С. 339–342.
  8. Филимонов, В.А. Кросс-технологии ситуационного центра – полигон кибернетики / В.А. Филимонов // Математические структуры и моделирование. 2014. № 3 (31). С. 87–98.

## Раздел III. РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

### МОЖНО ЛИ РАЗВИТЬ СПОСОБНОСТИ К ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ?

**О.Л. Кормич**

*Дальневосточный федеральный университет  
г. Владивосток*

*В данной статье рассмотрена тема развития способностей студентов, обучающихся переводу с русского языка на японский. Приведены различные определения термина «способности», и эта идея развита применительно к системе преподавания перевода на японский язык; выявлена и обоснована методика формирования способностей студентов к изучению японского языка через визуализацию переводимого материала, полное понимание ситуации, видения «картинки за текстом». Поднят спорный вопрос о преподавании дисциплины перевода на японский носителем языка. На основе проведенного исследования автор предлагает уделять гораздо больше внимания дисциплине перевода с русского языка на японский в Российской системе образования, погружая обучающихся в «стрессовые ситуации» предложенными методами.*

**Ключевые слова:** способности, система образования, визуализация ситуации перевода, мир за текстом, переводческие трансформации, познание культуры страны, переводческая интуиция.

### IS IT POSSIBLE TO DEVELOP ABILITIES TO JAPANESE LANGUAGE?

**O.L. Kormich**

*Far Eastern Federal University, Vladivostok*

*This article deals with developing the abilities of students who learn to translate from Russian into Japanese language. Various definitions of the term "abilities" are given, and this idea is developed with reference to the system of teaching the translation into Japanese; the methodology of forming students' abilities to study the Japanese language through visualization of the translated material, a complete understanding of the situation, and the vision of "picture after text" has been revealed and substantiated. A controversial issue of teach-*

*ing the discipline of translating into Japanese by a native speaker is raised. Based on the study, the author proposes that much more attention is paid to the discipline of translating from Russian into Japanese in the Russian education system, immersing students in "stressful situations" by the methods suggested.*

**Keywords:** *abilities, education system, visualization of the translation situation, a world behind the text, translation transformations, to learn the culture of the country, translation intuition.*

Предлагается к рассмотрению возможность развития способностей к японскому языку у студентов. Есть несколько определений понятия способности. Наиболее общепринятое: способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения и усвоения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним [1]. В краткой формулировке Пиаже способности – это то, что отличает двух индивидов с одинаковым умственным уровнем [5]. И есть еще одно определение, нашедшее отражение в психолого-педагогической литературе и имеющее отношение к учебной деятельности: способности – это обучаемость.

На проблему способностей фактически смотрят с полярных точек зрения.

Одна из них принадлежит Б.М. Теплову [1] и говорит о том, что способности создаются в процессе деятельности и не могут возникнуть без определенной деятельности.

Следующая точка зрения, В.Д. Шадрикова [2], опровергает предыдущую. Автор заявляет, что способности – это врожденные качества индивида, они первичны и лежат в основе любой его деятельности.

Точка зрения Э. Клапареда [6] аналогична подходу В.Д. Шадрикова [2]: способности являются врожденными, и их не следует путать с приобретенными навыками.

С.Л. Рубинштейн объединил вопрос о способностях с вопросом о развитии: «Развитие человека, в отличие от накопления опыта, знаний, умений ... есть развитие его способностей, развитие как таковое ...» [4].

В данной статье предлагается развить идею способностей к японскому языку: способности *проявляются*, они не создаются, а именно *раскрываются*, выходят на поверхность и развиваются в деятельности, при создании благоприятных условий. При наличии мотивации способности обеспечивают успешность деятельности. Способности и деятельность взаимосвязаны и взаимозависимы. А.Н. Леонтьев [7], В.Д. Шадриков [2] полагают, что «деятельность реализуется через способности, а способности развиваются в деятельности».

В данной статье мы не будем глубоко затрагивать тему человеческих задатков, заметим лишь, что взгляды на нее также различны: «пропасть между задатками и способностями» [1], способности – врожденные каче-



ства, то есть задатки [2], способность – это, в первую очередь, успешность деятельности, тогда как задатки – врожденные качества человека; «между одними и другими – весь путь развития личности» [4]. Нередко способности причисляют к задаткам и наоборот. Мы остановимся на том, что природные задатки являются предпосылками способностей.

Рассуждая о способностях к иностранному языку, принято использовать такие понятия, как «языковая способность» и «способность к языкам».

Языковая способность в лингвистическом понимании – совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [7]. Языковая способность обеспечивает способность говорить на данном языке, определяет готовность к пониманию и производству речи. В этих определениях отражена человеческая принадлежность к языку как общепсихологическая данность, но не раскрывается вопрос о *способностях к языкам*, как индивидуальной психологической данности отдельной личности.

Говоря о способности к иностранным языкам, возьмем определение языковых способностей, данное М.К. Кабардовым [3]: индивидуально-психологические особенности, выражающиеся в быстроте и легкости приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющих строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для решения коммуникативных задач.

Способность к языкам объединяет в себе несколько характеристик личности:

- чувство языка – «эмоциональное чувство согласованности/несогласованности, гармонии в языке, понимание системных свойств языка» [8];
- языковая догадка – «способность раскрыть значение незнакомого слова/словосочетания через контекст» [8];
- языковая интуиция – непосредственное понимание языковых структур, которые еще не встречались в речевом опыте переводчика;
- иноязычные способности и способности коммуникативные – свойства личности, обеспечивающие эффективность коммуникативной деятельности и психологическую совместимость в деятельности [8].

Резюмируя вышесказанное, способности к иностранным языкам включают комплекс способностей, обуславливающих овладение языковыми аспектами (грамматика, фонетика, лексика) и видами деятельности речи.

Языковую интуицию, чувство языка, языковую догадку возможно развить у обучающихся при наличии таких способностей и мотивации к изучению языка.

Можно привести массу примеров, когда у студента совсем нет способностей к японскому языку, хоть пляшите перед ним и создавайте все условия – результата не будет.

Поэтому далее мы будем рассматривать обучающихся, имеющих потенциальные способности к японскому языку. Цитируя Л.С. Выготского, скажем, что «именно через введение нового стимула человек овладевает собственным поведением» [9], то есть проявляет свои способности.

Дадим краткую экспликацию японского языка.

Это восточный язык, обладающий оригинальной письменностью, сочетающей идеографию и слоговую фонографию (иероглифику и азбуку двух видов). Культура этой самобытной страны также нашла свое отражение в языке – несколько ступеней, стилей и степеней вежливости, сложных для понимания иностранцев, различия в языке по гендерному типу (мужской язык, женский язык), более 10 диалектов, и, конечно же, агглютивный строй грамматики, которая характеризуется обратным порядком слов и грамматических элементов (слова и элементы выстраиваются задом наперед).

К сожалению, в нашей системе образования уделяется недостаточное (а, точнее, практически совсем не уделяется) внимание переводу с русского языка на японский. Тогда как именно при таком переводе у студента раскрывается в полной мере способность к языку – он учится думать, понимать, анализировать смысл текста оригинала. Таким образом, когда в оригинальном тексте на родном языке слова и смысл понятны студенту априори, при достаточном владении грамматикой и словарным запасом японского языка, у него есть возможность дать несколько вариантов перевода одного и того же текста и/или предложения с русского языка на японский. Поиск новых, иных адекватных формулировок перевода с использованием различных грамматических конструкций в японском языке, огромного запаса синонимичных вариаций и идиом, коими богат японский язык, стимулирует мотивацию и исследовательские задатки у обучающихся, и, соответственно, раскрывает и развивает их способности. Обладающий способностями студент стремится дать как можно больше вариантов перевода. Он уже мотивирован этим – дать несколько вариантов интерпретации.

Таким образом, при переводе с японского языка на русский студент, подключая воображение и творчество, руководствуется, скорее, приобретенными знаниями и навыками, нежели способностями.

Как отмечает К.А. Альбуханова-Славская, ценность деятельности для личности связана, прежде всего, с возможностями самовыражения, применением своих способностей, с возможностями творчества [10]. В.С. Чернявская доказывает, что вербальные способности к творчеству могут определять, в итоге общую успешность учебной деятельности студентов [11]. Перевод с русского языка на японский основывается на образном мышлении, поскольку иероглифика обуславливает семиотическую включенность при освоении содержания японского текста. Важно установить у обучающегося видение ситуации. В нашем случае необходимо добиться видения, понимания смысла на исходящем – русском языке для дальнейшего сложного перекодирования.

Таким образом, задача – развить способности студента к «красочному» японскому языку, требует учить его «видеть мир за текстом», картинку – как ситуацию, описанную в тексте или в предложении, расширять его навык визуализации. Другими словами, создание образа или ситуации в уме и есть условие исчерпывающего понимания текста. Упражнения с визуализацией содержания мотивируют студента и способствуют подбору формулировок разных вариаций перевода. Перефразируя В.Д. Шадрикова, можно сказать, что при интерпретации внимание студента направлено на ситуацию, а действие – в нашем случае перевод, – как правило, сопровождается обрамляющим самосознанием и рефлексией (переживанием). Следовательно, чем богаче внутренний мир человека, тем легче проявляется и быстрее развивается способность к переводу. Характер интерпретации зависит от стиля мышления обучающегося. Таким образом, формулировки перевода у разных студентов одного и того же текста/предложения, будут отличаться. То есть одна и та же цель достигается разнообразными способами – использованием разных грамматических конструкций, синонимичных оборотов, идиом.

В особой степени уровень развития способностей к языку зависит от программ обучения.

На наш взгляд, дискуссионным остается вопрос о том, кто должен учить студентов переводу с русского языка на японский – русскоязычный преподаватель или носитель языка. Есть мнение, что носитель языка даст более точный перевод. У нас на этот счет противоположная точка зрения. На взгляд автора статьи, преподавание дисциплин, связанных с переводом на японский язык необходимо вести педагогу – носителю русского языка. Сложная логика трансформации смыслов и знаков связана с означиванием смыслов. В основе этого процесса лежит культурное единство обучающихся – совместный процесс учения и обучения преподавателя и студентов, это дает более широкие возможности для организации межкультурной интеграции [12].

Мы рассмотрели тему развития способностей к японскому языку через перевод с родного языка на японский. В дальнейшем планируется продолжить исследование в направлении формирования способности к этому языку через «переводческие трансформации», использование кросс-технологий ситуационного центра, медиатехнологий, обучение иероглифике, с помощью познания необычной культуры японцев.

---

1. Теплов, Б.М. Психология индивидуальных различий. Способности и одаренность. Психология музыкальных способностей. Ум полковника. Т. 1. Заметки психолога при чтении художественной литературы / Б.М. Теплов. М.: Педагогика. 1985. 328 с.

2. Шадриков, В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков [Электронный ресурс] 2010. URL: <http://uchebnik.online/psihologiya-psihologiya-organizatsionnaya/professionalnyie-sposobnosti.html>

3. Кабардов, М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов // Вопросы психологии. №1. 1996. С. 34–49.
4. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий: хрестоматия / С.Л. Рубинштейн. М.: ЧеРо. 2000. С. 200–210.
5. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. СПб.: Питер, 2003. 192 с.
6. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер. 2007. 368 с.
7. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии». №1. 1960, С. 38–47.
8. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Изд-во ИКАР. 2009. 448 с.
9. Выготский, Л.С. Овладение собственным поведением / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
10. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. М.: Наука, 1980. 336 с.
11. Чернявская, В.С. Вербальная креативность как предпосылка успешности учебной деятельности студентов вуза гуманитарных направлений подготовки... / В.С. Чернявская // Психология индивидуальности. V Международная науч. конф. «Психология индивидуальности»: сб. материалов. – М.: Университетская книга, 2016. С. 286–288
12. Чернявская, В.С. Психолого-педагогические механизмы межкультурной интеграции молодёжи в процессе образования: возможности новых информационных кросс-технологий / В.С. Чернявская, А.А. Чернявский // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 170–172.

## **ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ**

**А.А. Леженина**

*Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
г. Хабаровск*

*В статье представлены результаты исследования личностных особенностей учителя. Так же приводятся данные изучения уровня развития творческих способностей учеников. Приводится анализ личностных характеристик учителя как фактора проявления творческих способностей школьников.*

**Ключевые слова:** *творческие способности, личность учителя, структура личности учителя, проявление творческих способностей, факторы проявления творческих способностей учащихся школ.*

# IDENTITY OF THE TEACHER AS FACTOR OF MANIFESTATION OF CREATIVE ABILITIES OF SCHOOL STUDENTS

**Lezhenina A.A.**

*Far Eastern State Transport University, Khabarovsk*

*Results of a research of personal features of the teacher are presented in article. Also these studying of the level of development of creative abilities of pupils are given. The analysis of personal characteristics of the teacher as factor of manifestation of creative abilities of school students is provided.*

**Keywords:** *creative abilities, identity of the teacher, structure of the identity of the teacher, manifestation of creative abilities, factors of manifestation of creative abilities by pupils of schools.*

Современная система образования предъявляет повышенные требования к развитию творческих способностей учащихся. Во многом развитие творческих способностей учащихся школ связано с их взаимодействием с учителем.

В психолого-педагогической литературе имеется немало исследований, посвященных проблемам деятельности и личности учителя. Однако речь в них идет, как правило, об учителе вообще, общих функциях педагогической деятельности, общей структуре педагогических способностей и т.п.

Соответственно встает вопрос: какие качества учителя способствуют проявлению творческих способностей школьников? Для ответа на него было проведено исследование, цель которого состояла в изучении взаимосвязи личностных характеристик учителя и проявлений творческих способностей школьников.

Респондентами исследования стали учителя и учащиеся школ города Хабаровска.

Анализ существующих исследований личности учителя, позволил представить личностные характеристики педагога как совокупность когнитивного, аффективного, мотивационного и поведенческого компонентов.

Когнитивный компонент личности учителя включает актуальные интегрированные и креативные знания, гибкость и критичность мышления, педагогическое воображение, рефлекссию. Аффективный компонент включает адекватную самооценку, эмпатию, эмоциональную лабильность, сформированное позитивное отношение к учебной деятельности учеников. Мотивационный компонент – это интерес к личности ученика, мотивационная направленность на ученика. Поведенческий компонент: соревновательность, коммуникативные способности.

Указанные выше характеристики личности учителя изучались в эмпирической части исследования.

В исследовании участвовали ученики в возрасте от 12 до 15 лет. Эта возрастная группа была отобрана осознанно. Подростковый возраст является сензитивным периодом для развития и проявления творческих способностей. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов, однако недостаточный жизненный опыт, неадекватные суждения о происходящем подвергают подростка влияниям [3]. Как указывали в своих трудах К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский значимым фактором, обеспечивающим формирование и проявление способностей, в частности творческих способностей, является методика обучения и воспитания [2]. Именно в этот период жизни человека проявление творческих способностей во многом зависит от грамотного действия учителя, находящегося рядом [1].

На первом этапе исследования стояла задача разделения респондентов на группы в соответствии с активностью и результативностью их участия в школьных творческих мероприятиях. Соответственно, были сформированы следующие группы:

– *группа 1*: учителя, способствующие проявлению творческих способностей учеников; *группа 2*: учителя, не способствующие ученикам проявлять творческие способности; *группа 1а*: учащиеся сотрудничают с учителями группы 1 и активно проявляют творческие способности; *группа 2а*: учащиеся сотрудничают с учителями группы 2 и не стремятся к проявлению творческих способностей.

На втором этапе все полученные результаты были подвергнуты качественному и количественному анализу.

Полученные данные позволяют утверждать, что респонденты группы 1 открыты миру и своим ученикам, им легко общаться с людьми и устанавливать новые контакты, они уверены в себе и своих силах, мало подвержены стрессовым расстройствам, быстро обрабатывают информацию, имеют высокий уровень интеллекта. Открытость позволяет найти рациональный подход и общий язык с каждым из учеников, не зависимо от его темперамента и личностных характеристик; Эти качества личности способствуют проявлению у учащихся творческих способностей. Отмеченная у респондентов, вошедших в группу 1, сбалансированность личности с неявной склонностью к доминированию, позволяет им находиться с учеником на равных позициях, но при этом иметь авторитет.

Результаты исследования респондентов группы 2 выявили у педагогов заниженную самооценку, низкий показатель по шкале – общительность и высокий показатель по шкале – интроверсия, склонность к мотивации одобрения. Таким образом, возможности педагога на раскрытие творческого потенциала школьников сильно снижаются. Рациональная, осторожная, неторопливая, направленная на преподаваемый предмет, с умеренной активностью личность учителя – не стремится к тому, чтобы школьники проявляли себя с новой стороны. Мотивация одобрения, отмеченная у

учителей этой группы снижает стремление к улучшению своих результатов учащимися.

Также в работе проводилось исследование уровня развития творческих способностей учеников школ.

Исследование не выявило значимых различий в уровне развития творческих способностей респондентов, вошедших в группы 1а и 2а.

В целях уточнения данных о творческих способностях, о специфике их проявления респондентами групп 1а и 2а была разработана анкета.

Результаты анкетирования показали, что учащиеся обеих групп с интересом принимают участие в творческих школьных мероприятиях, и успешность их участия во многом зависит от включенности учителя в процесс работы с детьми. Таким образом, результаты анкетирования показали, что проявление творческих способностей у респондентов различается в зависимости от условий, созданных учителем, то есть предположение о том, что личность учителя является фактором проявления творческих способностей учащихся подтвердилась.

На третьем этапе исследования все полученные данные подверглись корреляционному анализу, в целях установления взаимосвязей между личностными характеристиками учителей особенностями проявления творческих способностей учащимися.

В результате корреляционного анализа было установлено, что способствуют проявлению творческих способностей такие качества личности учителя как: эмоциональная устойчивость, направленность профессиональной деятельности на результат ученика, склонность к доминированию. Эти качества позволяют учителю максимально раскрыть потенциал учащихся, дети рядом с таким учителем спокойны и свободны и могут проявлять фантазию даже те из них, кому она не свойственна.

Также было установлено, что затрудняют проявления творческих способностей учеников такие качества педагогов как мотивация одобрения действий учеников и чрезмерно подробное объяснение материала. Указанные качества учителя тормозят творческую деятельность учащихся, так как, во-первых, у ребят нет необходимости прилагать усилия, когда учитель одобряет любой результат, во-вторых, избыточные указания учителя к действию не оставляют места фантазии ребят.

Результаты корреляционного анализа доказали наличие взаимосвязи между характеристиками личности учителя и проявлениями творческих способностей, учащихся; позволили ответить на вопрос поставленный в работе, и соответственно, дали возможность утверждать, что личностные характеристики учителя являются источником проявления творческих способностей учащихся.

---

1. Вергелес, Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии / Г.И. Вергелес // Известия Российского

государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №100. С. 54–63

2. Ушинский, К.Д. Педагогические идеи / К.Д. Ушинский. М., 1971. 80 с.

3. Халифаева, О.А. Развитие креативности подростков в образовательном учреждении / О.А. Халифаева. М., 2008. С. 13–22.

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ВНУТРЕННИЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ**

**Т.М. Маслова**

*Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,  
г. Биробиджан*

*В статье проанализировано понятие «коммуникативные способности», дана характеристика ее структурных компонентов, установлен уровень развития коммуникативных способностей студентов.*

***Ключевые слова:** коммуникативные способности, общительность, доброжелательность, контроль в общении, коммуникативные умения, эмпатия.*

## **COMMUNICATIVE ABILITIES OF STUDENTS AS AN INTERNAL DEVELOPMENT RESOURCES**

**T.M. Maslova**

*Amur State University named after Sholom Aleichem, Birobidzhan*

*The article analyzes the concept of «communicative abilities», describes its structural components, establishes the level of development of communicative abilities of students.*

***Keywords:** communicative abilities, sociability, goodwill, control in communication, communicative skills, empathy.*

Введение. В век компьютерных технологий человечество все меньше общается в реальном мире, что приводит к снижению понимания информации, так как отсутствуют невербальные средства общения, которые на усиливают смысл услышанного на 60-80%. Да и в сообщениях в виде SMS или электронного письма информация свернута, смысл которой можно по-разному истолковать, отсутствуют средства выразительности речи. Недостаточно развитые коммуникативные способности личности приводят к



проблемам общения и взаимодействия, затрудняют естественное развитие личности.

Отечественными и зарубежными учеными в разные годы становления психологической науки была предпринята попытка всестороннего анализа коммуникативных способностей (А.А. Кидрон, Г.С. Васильев и др.) [4, 1]; устанавливалась связь коммуникативных способностей с коммуникативными свойствами личности (К.К. Платонов) [6]; с коммуникативностью и коммуникативной компетентностью (Л.А. Петровская, К. Данцигер, Ю. Хабермас) [5].

Коммуникативные способности А.А. Кидрон определял как «общую способность, проявляющуюся в навыках человека вступать в социальные контакты, регулировать ситуации взаимодействия, достигать целей в межличностных отношениях» [4].

По мнению Н.И. Карасевой, в структуре коммуникативных способностей могут быть следующие компоненты:

- способность к оптимизации межличностных отношений в группе;
- социоперцептивные способности, необходимые для эффективного восприятия, понимания и оценивания других людей;
- тактические умения общаться;
- способности к достижению целей [3].

На наш взгляд, коммуникативные способности – это индивидуально-психологические и физиологические особенности людей, которые обеспечивают им успешное взаимодействие в процессе общения и способствуют решению поставленных задач. Мы полагаем, что для развития коммуникативных способностей личности важен определенный уровень развития общительности, доброжелательность в отношениях, человек должен уметь контролировать себя в процессе общения, владеть коммуникативными умениями (уметь слушать, а не слышать, использовать невербальные средства общения и др.), быть эмпатийным.

Уточним данные понятия. На наш взгляд, общение – это сложный, многоплановый процесс, в котором осуществляется восприятие и понимание партнеров по общению, реализуются потребности в совместной деятельности, вырабатываются единые стратегии взаимодействия [2]. Доброжелательность в общении может проявлять только эмпатийная личность, которая может понять партнера по общению, поставить себя на его место и принять его чувства как свои. Контроль в общении необходимо осуществлять по следующим техникам: контроль своей позы во время разговора, выражения лица, социальной дистанции, громкости и интонации голоса, понимание невербальных средств общения, объем речи и другое.

Цель исследования: проанализировать понятие «коммуникативные способности», выявить уровень развития коммуникативных способностей студентов.

## Уровень коммуникативных способностей студентов

Параметры	Уровень развития и проявления					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Общительность	10	19,6	30	58,8	11	21,6
Доброжелательность в общении	1	1,9	40	78,5	10	19,6
Контроль в общении	17	33,3	28	54,9	6	11,8
Коммуникативные умения	2	3,9	29	56,9	20	39,2
Эмпатия	12	23,5	35	68,6	4	7,8

*Методы исследования.* Для выявления уровня коммуникативных способностей мы воспользовались следующими методами: «Оценка уровня общительности» (разработана В.Ф. Ряховским), «Диагностика доброжелательности» (по шкале Кэмпбелла), «Оценка самоконтроля в общении» (по Мариону Снайдеру), «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (по И.М. Юсупову). Результаты исследования отражены в табл. 1.

*Обсуждение.* Результаты исследования, отраженные в табл. 1, показывают, что у студентов преобладает средний уровень общительности, он диагностирован у 30 студентов, что составляет 58,8%, такие респонденты в незнакомой обстановке чувствуют себя уверенно, быстро сходятся с новыми людьми, новые проблемы не пугают их, в оценке поведения других могут проявлять сарказм.

Высокий уровень общительности диагностирован у 10 респондентов, что составляет 19,6%, они активно, легко, широко вступают в общение, у них раскрывается больше возможностей для учебы и жизнедеятельности в коллективе, в нем они получают всестороннее развитие. Но иногда очень разговорчивые, любопытные, любят высказываться по разным вопросам, не всегда имея глубокие представления о них, теряют усидчивость и терпение при решении серьезных проблем.

Низкий уровень общительности выявлен у 11 респондентов, что составляет 21,6%, они замкнуты, предпочитают одиночество, неразговорчивые, новые контакты надолго выводят их из равновесия, у них мало друзей, при установлении контактов с мало знакомыми людьми они не достигают равноправного общения.

Низкий уровень общительности, а иногда и средний не позволяют студентам адекватно воспринимать и оценивать партнера по общению, они не всегда могут добиваться поставленных целей деятельности, так как избегают взаимодействия.

У 10 респондентов с высоким уровнем общительности только у одного проявляется высокий уровень доброжелательности в общении (1,9%); 17 респондентов, что составляет 34,0% проявляют высокий уровень контроля в общении, у 2 респондентов, что составляет 3,9% проявляется высокий уровень коммуникативных умений, а вот поставить себя на место другого, проявить эмпатию способны 12 респондентов, что составляет 23,5%.

Респондентов со средним уровнем доброжелательности в общении, контроля в общении, развитых коммуникативных умений и поликоммуникативной эмпатии больше всего. Эти качества у студентов могут проявляться и развиваться у студентов в процессе их профессионального становления, взаимодействия с разными людьми, волонтерского движения, участия в различных акциях, научных мероприятиях.

У значительной части респондентов с низким уровнем общительности проявляется низкий уровень доброжелательности (11 чел. – 21,6%); низкий уровень контроля в общении (6 – 11,8%), у 20 студентов, что составляет 39,2% коммуникативные умения находятся на низком уровне (они не умеют слушать собеседника, делают поспешные выводы, заостряют внимание на манере говорить, при этом упускают смысл сказанного).

Выводы и рекомендации. Коммуникативные способности личности развиваются индивидуально, на их развитие влияют: отношения с родителями, родственниками, с одноклассниками, с друзьями, с коллегами и руководством. И от того какие это были взаимоотношения в детстве во многом зависит как они проявятся в дальнейшем. На развитие уровня коммуникативных способностей влияют биологические факторы (например, темперамент), черты характера и определенная социальная среда.

Высокий уровень общительности не всегда может быть внутренним ресурсом личности для развития ее коммуникативных способностей, необходима связь с другими ресурсами.

От уровня развития коммуникативных способностей зависит успешность человека в личной, учебной и профессиональной сферах, во взаимоотношениях с окружающими, поэтому развитию этой сферы личности необходимо уделять значительное внимание.

---

1. Васильев, Г.С. Методика изучения коммуникативных свойств личности / Г.С. Васильев. Свердловск, 1973. Вып. 2. 35 с.

2. Доманова, А.В. Связь уровня общительности с невербальной коммуникацией в юношеском возрасте / А.В. Доманова // Электронный журнал «Постулат». URL: <http://e-postulat.ru/index.php/postulat/article/view/1306/1337> (дата обращения 21.03.2018).

3. Карасева, Н.И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Н.И. Карасева. Киев, 1991. 22 с.
4. Кидрон, А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис. ...канд. психол. наук / А.А. Кидрон. Л., 1981. 235 с.
5. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. М., 1989. 216 с.
6. Платонов, К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. М.: Наука, 1999. 312 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОМБИНАТОРНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

**В.А. Синчугов**

*Школа-интернат для одаренных детей им. Н.Н. Дубинина,  
г. Владивосток*

*Рассмотрены закономерности развития саморегуляции через формирование способностей к комбинаторике.*

*Школьник с помощью логических приемов выстраивает определенные комбинации способов и методов, направленных на разрешение различным числом вариантов частных конкретных задач. Представлены доказательства достоверных различий саморегуляции в экспериментальной группе, где прошли 10 занятий по комбинаторике и контрольной группе, где их не было. Остальные характеристики группы и условия не различались. Показана связь саморегуляции и комбинаторного мышления у детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** *саморегуляция, способности к комбинаторике, школьники, активность, мышление, развитие.*

## **RELATIONSHIP OF SELF-REGULATION AND COMBINATORY ABILITY OF SCHOOLBOYS OF YOUNG CLASSES**

**V.A. Sinchugov**

*Boarding school for gifted children. N.N. Dubinin, Vladivostok*

*The laws of the development of self-regulation through the formation of abilities for combinatorics are considered.*

*The schoolboy, with the help of logical methods, arranges certain combinations of methods and methods aimed at solving a number of variants of specific particular problems by a different number. The evidence of significant differences in self-regulation in the experimental group is presented, where 10 lessons of combinatorics and a control group were held, where they were not. The other characteristics of the group and the conditions did not differ. The relationship between self-regulation and combinatorial thinking in children of primary school age is shown.*

**Keywords:** *self-regulation, ability to combinatorics, schoolchildren, activity, thinking, development.*

Возрастающие темпы трансформации общественных отношений и системы межличностных связей определяют тот факт, что самореализация личности в процессе взаимодействия с окружением, по сравнению с предыдущими десятилетиями, осуществляется в принципиально другой социальном-психологической реальности.

В последнее время наблюдается особый интерес к поиску внутренних ресурсов, актуализация которых приведет к повышению успешности и продуктивности самореализации личности. Принципиальную важность имеет способность человека к последовательности в осуществлении своей деятельности, успешное осуществление которой достигается за счёт развития компонентов саморегуляции.

Успешность реализации образовательных задач также зависит от способности человека к комбинаторному мышлению. Возможность найти, увидеть и рассмотреть все возможные варианты способствует выбору наиболее оптимально подходящего решения.

Согласно точке зрения В.И. Моросановой, О.А. Конопкина и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет собой процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей [1, 2, 3]. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления.

Б.В. Зейгарник рассматривает саморегуляцию, как сознательный процесс, который направлен на управление своим поведением. Ею выделяется два уровня саморегуляции: операционально-технический, связанный с со-

нательной организацией действия с помощью средств оптимизации и мотивационный, на котором организуется общая направленность деятельности с помощью управления мотивационно-потребностной сферой [4].

А.К. Осницкий разделяет личностную и деятельностную саморегуляцию. Под личностной саморегуляцией им понимается преимущественно определение и коррекция своих позиций, придание деятельности определенного смысла, деятельностная саморегуляция представляет из себя предметные преобразования и преобразования прилагаемых усилий [2].

Система саморегуляции описана О.А. Конопкиным как система, которая позволяет регулировать свою собственную сознательную деятельность [3]. Саморегуляция является единой для различных видов деятельности системной, которая обеспечивает сотрудничество различных функций в рамках достижения цели. Она включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения целей (критериев успешности), контроль и оценку реальных результатов, решения о коррекции системы саморегулирования. Освоив саморегуляцию, индивид приобретает такое качество, как субъектность. Субъектность – способность к самостоятельному принятию решений и несению ответственности за свои решения [4].

Таким образом, саморегуляция есть системный процесс, обеспечивающий адекватную условиям изменчивость, пластичность жизнедеятельности субъекта на любом ее уровне – это внутренняя целенаправленная активность человека, реализуемая при участии разных процессов, явлений и уровней психики. В процессах саморегуляции получает выражение единство и системная целостность психики.

Комбинаторно-логическое мышление – это мышление, при помощи которого человек с помощью логических приемов выстраивает определенные комбинации способов и методов, направленных на разрешение различным числом вариантов частных конкретных задач, на поиск общих закономерностей. Это мышление, реализуемое посредством мыслительных операций, направленного на выделение конечных вариантов рассматриваемых явлений и понятий, дальнейшего процесса преобразования числа выделенных выборов в зависимости от субъектного опыта ученика. Под развитием комбинаторно-логического мышления будем понимать мышление, направленное на развитие логических законов, операций при конечной вариативности рассматриваемых явлений, понятий.

Компоненты данного мышления направлены на выработку умений:

- расчленять объект, предмет, понятие на части, а также осуществлять обратный ход мыслей (анализ, синтез);
- переходить от частного случая задачи к общему и обратно (от индуктивного к дедуктивному приему и наоборот), осуществляя перебор или

комбинацию исходных элементов задачи; отдельных частей или их сочетаний, полученных в результате расчленения изучаемого объекта;

- находить различные пути решения одной и той же задачи, производя перебор исходных данных;

- осуществлять поиск различных путей оформления решения.

Суть комбинаторного мышления состоит в том, что при его активизации мозг человека занят поиском и преобразованием каких-либо одних элементов в другие, придавая им новые формы и комбинации. Вот лишь некоторые особенности этого процесса:

- нужные для комбинирования знания являются содержательной стороной комбинаторного процесса;

- механизмы, задействованные при комбинировании, включают в себя интеграции всего количества операций и действий, которые осуществляются воображением, восприятием и мышлением;

- мотивационная составляющая выражается в необходимости познания человеком новых форм и комбинаций окружающей его действительности, а также в получении нового опыта и обновлении собственных психических образований.

В комбинаторном мышлении выделяют также свои типологии.

В младшем школьном возрасте в центр психического развития выдвигается формирование произвольности: формируется произвольный характер памяти, внимания, мышления ребенка; возникает способность действовать организованно в соответствии со стоящими перед ним задачами; ребенок учится управлять своим поведением, протеканием психических процессов. Объясняется это тем, что в указанный период ребенок начинает учиться в школе, а положение школьника и его учебная деятельность предъявляет к произвольному поведению уже достаточно высокие требования.

Основой развития саморегуляции Н.А. Менчинская считает становление у младшего школьника процессов осознания своих возможностей, развитие мотивационной готовности к усовершенствованию учебной деятельности [5]. При этом переход от неуправляемых форм деятельности к осознанной, управляемой, предполагающим активность мышления и саморегуляцию, называется ею ведущей закономерностью возрастного развития. Продуктивная мыслительная деятельность, как указывает Н.А. Менчинская, обязательно предполагает в качестве необходимого составного компонента самоконтроль, проявляющийся как в процессе решения (анализ примененного способа и соотнесение его с условием), так и после получения результата (самопроверка в разных формах) [5].

Саморегуляция понимается как совокупность четырех подсистем:

- когнитивной, которая реализует функцию познания;

– регулятивной, обеспечивающей регуляцию деятельности и поведения, включающей установку или цель деятельности, характер решения и способ решения;

– аффективной, осуществляющей регуляцию внутриличностных образований – мотивации, рефлексии и самоконтроля;

– личностной, которая влияет на уровень развития каждой из представленных подсистем и представляет собой группу качеств, наиболее характерных для проявления в младшем школьном возрасте: ответственность, осознанность, автономность, инициативность, податливость воспитательным воздействиям.

Также в структуру саморегуляции необходимо включить эмоциональное отношение самих детей к регуляции интеллектуальной деятельности (интерес к предварительному осмыслению задания, его выполнению и оценке), а также комплекс осознаваемых действий самоконтроля на ориентировочном, операционном, оценочном этапах деятельности [6]. В этой связи мы предлагаем следующие диагностические критерии сформированности этой способности, учитывающие оптимальные возможности развития учащихся начальных классов:

1) в мотивационном компоненте в качестве основного критерия можно выделить интерес ребенка к заданию на каждом из основных этапов деятельности;

2) в ориентировочном компоненте: полнота и самостоятельность вербализации задания (цели и условий) и программы его выполнения;

3) в операциональном компоненте: полнота осуществляемых действий самоконтроля и вербального отчёта о них, их соответствие принятой программе;

4) в оценочном компоненте: степень адекватности, развернутости вербальной оценки результата.

В младшем школьном возрасте у школьников первого-третьего классов заметно растёт умение проявлять волевые усилия. В этом возрасте начинают формироваться произвольные умственные действия, намеренное запоминание и припоминание учебного материала, произвольное внимание, направленное и устойчивое наблюдение, упорство в решении мыслительных задач [6].

Если в возрасте с 7–9 лет школьники совершают волевые действия главным образом по указанию взрослых, в том числе и учителя, то уже в возрасте 9–10 лет они приобретают способность совершать волевые акты в соответствии с собственными мотивами.

С.И. Хохлов показал, что школьники со слабым уровнем развития воли проявляют высокую и достаточно устойчивую активность в изучении предметов только при наличии интереса к ним, а при изучении нелюбимых предметов высокая и устойчивая активность проявлялась только школьниками с высоким уровнем развития воли [7].



У младших школьников в определенной мере развита и самостоятельность, как отмечает А.А. Крылов. Однако их самостоятельность проистекает чаще всего от импульсивности вследствие возникающих у них эмоций и желаний, а не в результате критического осмысления ситуации и своей роли в ней. Нельзя не отметить и проявление уже в третьем классе высокого уровня такого волевого качества, как решительность, которая в определенной мере может быть связана с еще достаточно высокой в этом возрасте импульсивностью [7].

Таким образом, ключевыми особенностями саморегуляции в младшем школьном возрасте являются: развитие волевых качеств у детей, формирование произвольности, сознательная регуляция своих действий, а также, стремление к самостоятельности, которое нередко подталкивает школьника к невыполнению требований учителей и взрослых.

Комбинаторное мышление – способность решать комбинаторные задачи. Проблема развития комбинаторного мышления, в частности у детей, изучается в психологии. Формирование комбинаторного мышления требует специальных педагогических методов, поскольку самостоятельно такое мышление не формируется.

Л.В. Занков особое внимание уделял развитию гибкости мышления младших школьников [9].

Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов (основатели развивающего обучения) показали, что у младших школьников можно уже в начальной школе формировать теоретическое мышление под руководством учителя. Теоретическое мышление позволяет ученику решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние, существенные свойства и отношения [10].

Развитие логического мышления во многом определяется именно системой обучения. Учебный процесс может, как содействовать развитию логического мышления, так и приводить к его деградации. Сензитивный период для развития логического мышления – возраст до 13 лет. Поэтому именно в младшем школьном возрасте целенаправленное развитие логического мышления наиболее значимо.

Современный младший школьник уже во 2–3 классе демонстрирует первые признаки словесно-логического мышления, а к 3–4 классу – признаки понятийного мышления, чем могли похвастаться лишь отдельные представители прошлых поколений детей, так как вполне разумно считалось, что словесно-логическое мышление свойственно младшему подростку. При постановке учебной задачи младший школьник может выбирать наиболее эффективные способы ее решения в зависимости от конкретных условий и осуществлять оценку результатов собственной деятельности, вычленять причины низкой или высокой результативности учебной деятельности, в целом проявлять начальные формы рефлексивного мышления.

В 3–4 классе младший школьник умеет работать с диаграммами и таблицами, составлять план решения задания. В этот период посредством моделирования ребенок овладевает знаково-символическими учебными умениями, позволяющими отделять содержание от формы разными графическими способами, что способствует пониманию изучаемого материала].

В младшем школьном возрасте, в связи с активной мыслительной деятельностью учащихся, начинает складываться система научных понятий, знания становятся более дифференцированными. Уточнение понятий происходит за счет обогащения словарного запаса и включения в лексикон терминов и научных понятий. В итоге к 9–10-летнему возрасту словесно-логическое мышление выходит на передний план в развитии когнитивной сферы младшего школьника. Ученик способен осуществлять операции сравнения, без труда устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, анализировать.

Таким образом, появляется возможность говорить о развитии у младших школьников на основе решения комбинаторных задач содержательного обобщения, которое характеризуется следующими признаками:

1) оно выполняется при таком анализе конкретного факта (задачи), который обнаруживает внутреннюю связь его частных проявлений;

2) оно, исходя из этой связи, позволяет затем сразу обобщить все другие факты (задачи) данного круга, применить найденный способ решения в измененной или новой ситуации.

Несмотря на недостаток исследований, напрямую устанавливающих связь между комбинаторным мышлением и саморегуляцией, целый ряд исследований говорят о наличии предпосылок к выявлению такой взаимосвязи.

В исследовании В.И. Моросановой указывается, что дефицитарность частных регуляторных процессов (целеполагания, моделирования значимых условий достижения цели, программирования действий, оценки достигнутого результата) является причиной низкого уровня сформированности умственных и мнемических операций, скудости словарного запаса, что в свою очередь детерминирует низкую учебную продуктивность [11].

Автор обнаружила среди одарённых детей более высокие показатели по всем шкалам саморегуляции. По её мнению, развитый интеллект продуктивен при наличии активного поиска нового интересного материала и решений. Характерная черта одаренности – высокая познавательная мотивация, обеспечивающая инициативность и самостоятельность в регуляции достижения собственных познавательных целей[16].

Проанализировав исследование Л.В. Папшевой мы можем отметить, что, такие качества, как робость, тревожность, склонность к подчинению, конформность коррелируют с низкими значениями саморегуляции. Это заставляет нас предположить важную роль когнитивного компонента в процессе саморегуляции, недостаточность которой приводит к последст-

виям, которые подросток не может предсказать, и поэтому выбирает невыигрышные стратегии поведения [12].

К.В. Сойко выделяет среди детей, имеющих трудности в обучении, многочисленную категорию, которая при наличии нормального слуха и зрения, при отсутствии выраженных интеллектуальных нарушений, имеют отставания функций программирования и контроля деятельности.

Как указывает К.В. Сойко, у этих детей возникают сложности на этапе включения в задание, их ориентировочная деятельность отличается неорганизованностью, беспорядочностью [13]. У этих детей высокая отвлекаемость внимания – они легко отвлекаются на посторонние раздражители. В процессе выполнения действия они часто соскальзывают на более привычный, хоть и менее адекватный ситуации способ действия, не доводят действия до конца, не сверяют результаты выполнения с образцом или замыслом.

Эти дети могут быть как непоседливыми (гиперактивными), так и замедленными, недостаточно активными, с повышенной утомляемостью (заторможенность, астеноневротический синдром) [13].

К.В. Сойко отмечает, что трудности программирования и контроля дают о себе знать во всех школьных заданиях, требующих произвольного внимания. Эти трудности оказывают негативное влияние на овладение речью, но самое большое влияние оказывают на решение мыслительных задач.

Если таким детям вовремя не оказывается помощи, то возникают вторичные нарушения – «стойкая школьная неуспеваемость, снижение школьной мотивации и самооценки, приводящие к серьезным личностным изменениям».

В работе К.В. Сойко приведены данные исследования, согласно которым 40% учащихся обычного общеобразовательного класса имеют нарушения функций программирования, регуляции и контроля. В классе коррекции подобные нарушения имели 90% детей [13].

Таким образом, саморегуляция представляет собой важнейшее образование, необходимое для успешного осуществления любого вида деятельности. Саморегуляция определяется произвольностью психических процессов.

Комбинаторное мышление представляет собой сложный тип мышления, при помощи которого человек с помощью логических приемов выстраивает определенные комбинации способов и методов, направленных на разрешение различным числом вариантов частных конкретных задач, на поиск общих закономерностей.

Существует целый ряд предпосылок к наличию как прямой, так и обратной связи между мышлением и саморегуляцией.

Так В.С. Чернявская (с соавт.) указывает на то, что у школьников третьих классов с высоким уровнем саморегуляции показатели саморегуляции связаны с мышлением, вниманием, мотивацией и самооценкой, у

школьников со средним уровнем саморегуляции показатели саморегуляции связаны с теми же показателями кроме мотивации [14].

Мыслительная деятельность, как и любая другая, требует навыков саморегуляции. Продумывание и последовательное комбинирование вариантов возможно при наличии хорошей саморегуляции. В то же время, недостаток способностей к комбинированию приводит к затруднению в прогнозировании и моделировании, что отрицательно сказывается на саморегуляционных процессах [15].

Для уточнения указанной информации требуется проведение эмпирического исследования.

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста 9–10 лет в количестве 20 человек.

Дети были распределены на две группы в случайном порядке: экспериментальную и контрольную (по 10 человек в каждой).

Для установления взаимосвязи между процессами саморегуляции и комбинаторным мышлением было решено провести формирующий эксперимент: в экспериментальной группе, в отличие от контрольной, провести 10 занятий по комбинаторике с учащимися 3 класса, в ходе которых изучались основные способы решения комбинаторных задач с практическим их решением. Перед началом проведения таких занятий в обеих группах проведено тестирование по тесту Тулуз-Пьерона. Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично – оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что развитие комбинаторного мышления у младших школьников способствует формированию компонентов саморегуляции, улучшается устойчивость внимания, концентрация и переключаемость внимания. Младшие школьники с более высокими показателями саморегуляции успешнее справляются с комбинаторными задачами.

Следующим этапом были задачи на комбинаторное мышление с использованием компьютерной программы, составленной на основании исследований А.Н. Поддьякова и Е.С. Рапацевич по созданию прибора для формирования понятий в виде модели, отображающей причинно-следственные отношения между объектами [15]. Каждой группе было предложено решение задач на комбинаторное мышление.

#### *Задание.*

За как можно меньшее количество ходов установить соответствие между одной из восьми букв и одной из 8 цифр, всего необходимо установить восемь соответствий. Ходом считается каждое нажатие на клавишу с буквенным (всего 16 комбинаций) или числовым обозначением (от 1 до 8). На экране монитора фиксируются следующие показатели:

- 1) Общее количество попыток, в которое входят все нажатия на буквенную или цифровую клавишу;
- 2) Количество контрольных ходов, в которое входят нажатия только на цифровую клавишу;
- 3) Время выполнения задания в минутах и секундах, максимальное время выполнения задания 30 минут;
- 4) Количество правильно установленных соответствий.

При нажатии на буквенную клавишу в одном из 16 окон появляется комбинация из четырех букв, например, А, И, Т, С, и одновременно загораются четыре лампочки-ориентира, например: 2, 6, 1, 8. Всего используется 16 комбинаций из четырех букв, расположенных в случайном порядке, каждая комбинация в отдельном окне. Необходимо установить соответствие: какой букве какая цифра соответствует. После трех последовательных нажатий на буквенную клавишу, которая выдает комбинацию из четырех букв, для проверки правильно установленного соответствия возможно сделать контрольный ход нажатием на одну из восьми цифр (от 1 до 8), при этом загораются восемь окон с комбинациями из букв и только одна контрольная лампочка-ориентир. Если во всех восьми окнах повторяется проверочная буква, например, И, то загоревшаяся при этом лампочка-ориентир соответствует указанной букве. Если хотя бы в одном из восьми показанных окон нет такой буквы, значит соответствие установлено неверно.

Полученные результаты свидетельствуют о способности младших школьников к выделению общих признаков и свойств предметов или понятий, их умение сравнивать, переходить от наглядно-действенных форм сравнения к сравнению отвлеченному [16]. Это позволяет выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в выстраивании программы своей деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

Мы можем предложить, что чем более сформирована способность детей младшего школьного возраста к выделению общих признаков и свойств, тем более развиты представления о внешних и внутренних значимых условиях, степени их осознанности, детализованности и адекватности в процессе моделирования своей деятельности.

Полученные нами в ходе исследования эмпирические данные были обработаны с помощью методов математической статистики и выявили положительную динамику в экспериментальной группе на достоверно значимом уровне. С помощью  $F$ -критерия Фишера определена достоверность различий между групповыми средними в дисперсионном анализе; условия, созданные для экспериментальной группы, предшествовали полученным результатам; альтернативные факторы влияния на развитие саморегуляции были учтены и нейтрализованы ходом эмпирической работы.

Это позволило нам утверждать, что динамика саморегуляции школьников экспериментальной группы была не случайной, а связанной с реализацией программы по развитию способностей к решению комбинаторных задач.

Таким образом, была выявлена взаимосвязь саморегуляции и развития способности к решению комбинаторных задач у детей младшего школьного возраста. Большинство детей могут успешно прогнозировать последствия своих поступков и соответствующим образом планировать их. Они активно овладевают научными знаниями о природе, человеческих отношениях, и это делает их поступки более целенаправленными и последовательными. Решение комбинаторных задач способствует формированию процессов саморегуляции, концентрации, устойчивости внимания, переключаемости, гибкости мышления.

Формирование комбинаторных способностей – важнейшее условие формирования логического и творческого мышления. Способности эти необходимы в разных областях – в играх, в профессиональной деятельности, в повседневной жизни. Работа над такими задачами в начальной школе содействует воспитанию внимательного и ответственного отношения к выполнению учебного задания, ведь для подсчета числа всех возможных комбинаций приходится сначала расписать все комбинации, не пропуская ни одной, а это требует выбора рационального способа размещения таких комбинаций в их последовательности. Трудно переоценить значимость той роли, которую может и должно играть изучение элементов комбинаторики в школе. Комбинаторные задачи несут широкие возможности для осуществления процессов формирования таких модулей исследуемых ситуаций, которые могут служить одновременно и формами представления общих методов, и образцами их применения. Следует отметить положительное отношение всех детей экспериментальной группы к занятиям по комбинаторике, уже на втором занятии дети стремились решить предложенные задания не только в тетради, но и на классной доске, при этом, дети с повышенной тревожностью также проявляли желание решать комбинаторные задачи на доске и показали хорошую динамику при решении комбинаторных задач на компьютере.

Проанализировав влияние комбинаторных задач на развитие логического и творческого мышления младших школьников, мы пришли к выводу о том, что уже в начальной школе необходимо систематически использовать подобные задачи, как на уроке в общеобразовательном процессе, так и в системе дополнительного образования.

---

1. Моросанова, В.И. Дифференциальный подход психической саморегуляции: исследование действий профессионала / В.И. Моросанова // Психологический журнал. 2012. Т. 3, №33. С. 98–111.

2. Осницкий, А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН. 2014. 232 с.
3. Конопкин, О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 128–135.
4. Зейгарник, Б.В., Холмогорова, А.Б., Мазур, Е.С. // Психологический журнал. 1989. Т. 10, № 2. С. 122–132.
5. Менчинская, Н.А. Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальных классах / Н.А. Менчинская, М.И. Моро. М.: Просвещение. 2013. 376 с.
6. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. М.: Юрайт. 2014. 455 с.
7. Хохлова, Н.И. Принципы исследования комбинаторики у детей дошкольного возраста / Н.И. Хохлова // Научный диалог. 2013. №1. С. 97–106
8. Крылов, А.А. Метод планомерного формирования учебных действий и понятий / А.А. Крылов // Журнал практического психолога. 2012. №4-5. С. 92–127.
9. Занков, Л.В. Оценка развития комбинаторных способностей / Л.В. Занков // Вопросы психологии. 2014. №3. С. 125–136.
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 2013. 489 с.
11. Моросанова, В.И. Регуляторные и личностные основы принятия решений / В.И. Моросанова, Т.А. Индина. СПб.: Нестор-История, 2014. 282 с.
12. Папшева, Л.В. Стилевые особенности саморегуляции поведения личности в старшем подростковом возрасте / Л.В. Папшева // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. №1 С. 41-47
13. Сойко, К.В. Нарушения функций программирования, регуляции и контроля как причина школьной неуспеваемости / К.В. Сойко // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2014. №11. С. 69–72.
14. Чернявская, В.С. Взаимосвязь саморегуляции и когнитивно-личностных характеристик школьников третьего класса / В.С. Чернявская, А.В. Амельченко // Образование и наука в современных условиях: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. № 3 (4). С. 180–181.
15. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А.Н. Поддьяков. М.: Академия. 2013. – 344 с.
16. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / под ред. В.В. Давыдова. М.: Норма, 2014. 223 с.

17. Кэмпбэлл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. СПб.: Изд-во Социально-психологический центр, 1996. 391 с.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНО- ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Н.Г. Столярова, А.А. Колесникова**

*Дальневосточный федеральный университет,  
г. Владивосток*

*В настоящее время, в свете требований ФГОС ДО, актуален деятельностный подход к развитию личности ребенка, в частности, его творческих способностей. В данной статье представлен один из вариантов реализации деятельностного подхода к образованию дошкольников – использование музыкальных игр в качестве эффективных средств развития творческих способностей детей.*

**Ключевые слова:** творческие способности, музыкальная игра, виды музыкальных игр, диагностика и развитие творческих способностей детей дошкольного возраста.

## **DEVELOPMENT OF CREATIVE CAPABILITIES OF PRESCHOOLERS WITH MEDIUM-MEETING MUSIC ACTIVITIES**

**N.G. Stolyarova, A.A.Kolesnikova**

*Far Eastern Federal State University, Vladivostok*

**Abstract.** *At present, in the light of the requirements of GEF DO, the activity approach to the development of the child's personality, in particular, his creative abilities, is relevant. This article presents one of the options for implementing the activity approach to the education of preschool children - the use of musical games as an effective means of developing the creative abilities of children.*

**Keywords:** *creative abilities, kinds of musical games, diagnostics and development of creative abilities of children of preschool age.*



В настоящее время вопрос развития личности ребенка стоит на первом месте в ряду целей дошкольного образования - как в нашей стране, так и за рубежом. Это обусловлено необходимостью воспитания человека будущего, человека культуры – развитого, творческого, воплощающего и способного преумножать ценности культуры.

Необходимость и значимость творческих способностей в жизни ребенка подчеркивали почти все ученые-специалисты в сфере психического развития, среди них можно выделить таких видных научных деятелей, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Е.В. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн и др.

Сегодня активность и творчество ребенка востребованы больше, чем пассивное потребление знаний и выполнение заданного. Поэтому, современный Федеральный государственный стандарт дошкольного образования ставит перед педагогами задачу «развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка...» [12], – что требует от педагогов особого внимания к задаткам детей, пересмотра педагогических средств и подходов к обучению и воспитанию.

Творческие способности в психологи трактуются как «индивидуальные особенности качеств человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода» [15, с. 359]; в целом, – как индивидуальные свойства личности человека, благодаря которым он может создать нечто качественно новое, ранее не существовавшее, будь то материальный или духовный объект (В.Н. Дружинин, Леонтьев А.А., Лук А.Н. и мн.др.

В дошкольном детстве все способности развиваются наиболее активно. На фоне других возрастов, в этом плане выделяется возраст 4–5 лет. Особенности среднего дошкольного возраста, способствующие развитию творческих способностей, заключаются в стремительно развивающемся творческом воображении, ярко выраженной активности в экспериментировании с окружающими предметами; в том, что ребёнок начинает планировать свои действия, проявлять способность к сворачиванию мыслительных операций и совершенствовать свои идеи. Дети активно импровизируют и начинают выделять в объекте как целое раньше частей, так и отдельные элементы объекта раньше его полного образа. Т.о., следует не упустить момент появления этих новообразований, т.к. они являют собой предпосылки к развитию общих творческих способностей. А род деятельности, в которую «погружается» ребенок, станет почвой развития творчества в определенном виде деятельности. Однако, для развития творческих способностей детей нужны условия – предметная среда и правильно организованная о деятельность, в которой ребенок реализует свой интерес, любопытство, свое «мастерство», приложив усилия, делает достижения, испытывает удовольствие и т.п.

Известно, что в дошкольном детстве ведущим видом деятельности, естественным образом жизни ребенка и естественным активным способом его самовыражения и саморазвития является игра. Следовательно, именно игра должна стать основным средством образования ребенка-дошкольника и, в частности, развития его творческого потенциала детей. Ценность игры заключается в том, что она ставит ребенка в позицию субъекта, т.к., воспроизводя различные жизненные ситуации, требует от него самостоятельного решения, выбора вариантов действий и поведения. Часто игра способствует освоению социальных ролей – что в дальнейшем позволит ребёнку свободно, естественно изучать окружающий мир, проявлять своё собственное «я», поможет легче социализироваться и самореализовываться. Проблемами воспитания и развития детей средствами игры занимались такие ученые, как Е.О. Смирнова Г.А. Урунтаева, В.В. Зеньковский, В.С. Мухина и др.

Доказано, что особую роль в развитии творчества играет искусство, в частности, музыка. По данным психологов (В. М. Бехтерев, В. А. Гринер, Г. П. Шипулин и др.), дети дошкольного возраста особенно чувствительны к эмоциональному и эстетическому содержанию музыки. Поэтому музыкальная деятельность предоставляет неограниченные возможности для развития не только музыкальных, но и творческих способностей ребенка.

Особое место среди всех видов игр занимают музыкальные игры. Их особенность и, одновременно, ценность заключается в синтезе игры и музыки. Игры дидактические в любой области знаний, «положенные» на музыку, становятся более эмоциональными и интересными. Сюжетную игру музыка также насыщает эмоциями и делает организованной.

По определению А.В. Кенеман, музыкальная игра – это творческий процесс, связанный с активным осмысленным восприятием музыки, способствующим развитию фантазии ребенка, эстетических и нравственных чувств [7]. Через музыкальную игру можно развивать не только эмоции и чувства, но и воображение, память, внимание, мышление, волю – те психические процессы и свойства, без развития которых не получают полноценного развития важнейшие личностные качества: креативность, интеллектуальность, чуткость, эмпатийность, инициативность, общительность, ценностные ориентации и др.

Знаменитый психиатр и невролог В.М. Бехтерев отмечал, что благодаря использованию музыкальных игр, можно добиться равновесия в работе нервной системы детей, повлиять на их темперамент и отрегулировать поведенческие отклонения [1].

Подвижные или ритмические музыкальные игры оказывают благотворное влияние на физическое развитие детей. Они способствуют правильному функционированию опорно-двигательного, дыхательного и речевого аппаратов, развитию мелкой и крупной моторики, реакции и координации движений, побуждают к активной ритмичной деятельности, а так-

же создают эмоциональный фон для формирования представления о здоровом образе жизни, принятия его в качестве предпочитаемого [13].

Неоспоримо влияние музыкальных игр на активное эстетическое развитие детей: в музыкальной игре действия, события и отношения переживаются детьми эмоционально и эстетически, т.е. с точки зрения категорий: «прекрасно – безобразно», «нравится – не нравится». Эстетичность восприятия действительности также является одной из главных особенностей психики детей [11].

Исходя из своих наблюдений во время педагогической практики и временной работы в детском саду, мы отмечаем, что педагоги ДОУ в своей повседневной работе недооценивают возможности музыкальных игр для развития личности ребёнка.

В связи с этой темой мы провели исследование, проблема которого состояла в поиске педагогических средств, наиболее эффективных в плане развития творческих способностей у детей среднего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс творческого развития дошкольников в ДОУ.

Предмет исследования – использование музыкальных игр как средства развития творческих способностей детей среднего дошкольного возраста.

Цель исследования: теоретически и эмпирически доказать эффективность использования музыкальных игр в средней группе ДОУ как средства развития творческих способностей детей.

Гипотеза: развитие творческих способностей детей среднего дошкольного возраста будет эффективным при следующих условиях:

- для творческого развития детей воспитатель использует разные виды музыкальных игр;
- воспитатель занимается с детьми музыкально-игровой деятельностью ежедневно.

В данном исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятий «творческие способности» и «музыкальные игры»;
2. Охарактеризовать специфику творческих способностей детей среднего дошкольного;
3. Рассмотреть разновидности музыкальных игр их педагогический потенциал;
4. Выявить особенности организации музыкальных игр в средней группе ДОУ в целях развития творческих способностей детей;
5. Провести педагогический эксперимент.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ литературы и эмпирических данных, сравнение, обобщение); эмпирические: наблюдение, беседа, опытно-экспериментальная работа.

Экспериментальная база исследования – 2 параллельные средние группы (№ 14 и №6) МБДОУ д/с 39, г. Уссурийска.

Чтобы практически доказать эффективность влияния музыкально-игровой деятельности на развитие творческих способностей ребенка-дошкольника, нами была проведена опытно-экспериментальная работа в МБДОУ д/с 39 г. Уссурийска, в течение 3 месяцев, в три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты. В ней участвовали 40 детей из двух средних групп № 14 (20 человек) и группы № 2 (20 человек) Целью опытно-экспериментальной работы была проверка гипотезы. На констатирующем этапе стояла задача выявления уровня развития творческих способностей у детей среднего дошкольного возраста. Для диагностики использовались методы и методики: метод педагогического наблюдения, беседа, тестовое творческое задание на подбор звукового сопровождения читаемому тексту, методика «Дорисовывание кругов» - автор Т.С. Комарова.

Наблюдение велось в процессе выполнения детьми всех тестовых заданий.

Цель методики «Дорисовывание кругов» – проверка уровня развития творческого воображения у детей (как одной из творческих способностей).

Материалы и оборудование: картинки с изображением кругов разных размеров, фломастеры. Задание для детей состояло в украшении или дорисовке кругов до определенных образов, форм. Уровень развития творческого воображения оценивался по критериям (данным автором в методике): продуктивность, оригинальность, разработанность образа.

Тестовое задание на подбор звукового сопровождения читаемому тексту сказки «Курочка ряба» имело целью проверку способности детей импровизировать (также, одна из творческих способностей). Задание для детей: сопроводить чтение сказки педагогом звучащими жестами, звукоподражанием, окончанием фраз, использованием подручных средств (музыкальные инструменты, бросовый материал, предметы быта).

Уровень развития способности импровизировать оценивался по следующим авторским критериям: количество используемых предметов и действий; оригинальность; целостность; проявление индивидуальности. Индивидуальные результаты диагностики фиксировались в таблицах. По ним выводились обобщенные данные по группам детей. По этим данным мы констатировали, что в обеих группах не было отмечено высокого уровня развития творческих способностей, но и критически низкого, к которому можно отнести полное невыполнение поставленных задач, также не было выявлено. Однако, наблюдение показало большое желание детей играть и экспериментировать с песнями, ролями, движением.

Наблюдение в группе за работой воспитателя выявило факт неиспользования музыкальных игр в процессе воспитания.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы была реализация условий гипотезы и проверка возможности эффективного ис-

пользования музыкальных игр в целях развития творческих способностей детей. План экспериментальной работы предусматривал ежедневное использование разных видов музыкальных игр, таких, как:

- а) игры с пением (например, «Спой своё имя», «Эхо», «Зов» и др.);
- б) музыкально-дидактические игры, дополненные собственными вариантами. («Музыкальная мозаика»; «Аплодисменты»; «Звуки вокруг нас»);
- в) сюжетно-ролевые игры («Музыкальная школа», «Мы ищем таланты»);
- г) театрализованные представления с включением элементов импровизации (музыкальные игры-инсценировки «Репка», «Теремок»);
- д) импровизированные развлечения, построенные детьми на основе известных вариантов телепередач, мультфильмов и прочего; «Озвучь мультфильм», «Озвучь сказку».
- е) импровизированные ансамбли и оркестры: «Придумай марш», «Придумай танец»

Игры проводились на прогулках, в свободное от обязательных занятий время. Все игры предполагали активное творчество детей: продумывание, сочинение и эмоциональное варьирование интонаций – при пении имен, подражании эху или звукам природы; выражение пением и пластикой характера, настроения героя (в играх-сказках).

Во всех играх дети участвовали с удовольствием. В процессе наблюдения отмечено следующее: в начале работы дети, в основном, подражали воспитателю или тем, кто уже исполнил заданное, после задания растерянно ждали конкретных указаний к действию, показа. С каждым повтором игры, мы наблюдали появление свободы в определении манеры исполнения; исполнение становилось более выразительным, интересным, оригинальным, дети старались быть не похожими на других – что свидетельствует о сознательном творчестве. Например, Маша С. создала прекрасный образ «Кошки» с озвучкой в музыкальной инсценировке «Репка» (М.Л. Лазарев). После одобрения ее творчества воспитателем все почувствовали свободу возможного, захотели играть только «Кошку», и каждый выразил ее характер по-своему, но выразительно, осознанно подходя к созданию образа.

Реализация практической части данного проекта, доказала эффективность музыкальных игр в развитии творческих способностей (творческого воображения и способности к импровизации) детей среднего дошкольного возраста. Это можно увидеть на значительном росте показателей развития творческих способностей у 36% детей экспериментальной группы испытуемых, при незначительных достижениях в контрольной группе.

Таким образом, мы практически доказали, что музыкально-игровая деятельность оказывает положительное влияние на развитие ребёнка.

---

1. Акименко, М.А. Психоневрология – научное направление, созданное В.М. Бехтеревым. Обзорение психиатрии и медицинской психологии

им. В.М. Бехтерева. Т. 1, № 1 / М.А. Акименко [Электронный ресурс]: Consilium medicum: электрон. журнал. Режим доступа: <https://e.mail.ru/attachment/15250986840000000345/0;3#8f88916e278d6bf5dbb08c50f8ef0d8c>

2. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. М.: Просвещение, 1968. 415 с.

3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671 с.

4. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320 с.

5. Деркунская, В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста / В.А. Деркунская СПб.: Детство-Пресс, 2010. 650 с.

7. Кенеман, А.В. Музыкальная игра как одно из средств музыкального воспитания в советском детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. М.: б. и., 1955. 16 с.

8. Кличук, А.П. Влияние музыкально-ритмических навыков на физическое и психологическое развитие детей дошкольного возраста / А.П. Кличук [Электронный ресурс]: Молодой ученый: электрон. журнал. URL: <https://moluch.ru/archive/110/26936/>

9. Костина, Э.П. Музыкально-дидактические игры / Э.П. Костина. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 216 с.

10. Кудрявцев, В. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 52–59; № 10. С. 62–70.

11. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций: учеб. пособие для студентов педагог, учеб.заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б.Т. Лихачев, В.А. Слостенин, В.И. Журавлев. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.

12. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 №30384) [Электронный ресурс]: StudFiles: файловый архив студентов. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4083652/>

13. Столярова, Н.Г. Музыкальное воспитание как средство здоровьесбережения школьников / Н.Г. Столярова // Современные технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в массовых и специальных (коррекционных) школах и дошкольных учреждениях: сб. материалов всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, Биробиджан, 15–17 марта 2010 г. / под науч. ред. И.А. Емельяновой. Биробиджан: ДВГСГА, 2010. С. 58–61.

14. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Б.М. Теплов. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, НПО МОДЭК, 2004. 640 с.

15. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии / В.В. Юрчук. М.: Современное слово, 2001. 768 с.

## **ОБНАРУЖЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЗМЕЯ ГОРЫНЫЧА: КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО КУРСА**

**В.А. Филимонов**

*Институт математики им. С.Л. Соболева СО РАН, г. Омск*

*Задача раскрытия и развития способностей ставится относительно субъектов и коллективов, в том числе субъектности искусственного интеллекта. Змей-Горыныч служит метафорой взаимодействия способностей индивидов и коллектива. С использованием авторского подхода «4К» рассмотрена инфраструктура образовательной среды в формате кросс-технологий ситуационного центра. Отмечена важность рефлексии как метаспособности.*

**Ключевые слова:** *определение способности, кросс-технологии, подход «4К», коллектив, модели субъектов.*

## **DISCOVERY AND DEVELOPMENT OF ABILITIES OF THE SLAVIC DRAGON: THE CONCEPT OF TRAINING COURSE**

**V.A. Filimonov**

*Sobolev Institute of Mathematics, SB RAS, Omsk*

*The task of disclosure and development of abilities is placed for subjects and collectives, including the subjectivity of artificial intelligence. The Dragon-Gorynych serves as a metaphor for the interaction of the abilities of individuals and the collective. Using the author's "4Co" approach, the infrastructure of the educational environment in the format of the cross-technologies of the situational center was considered. The importance of reflection as a meta-ability is noted.*

**Keywords:** *ability, cross-technologies, the "4Co" approach, the collective, the models of subjects.*

Обилие определений понятия «способность» и других, с ним связанных, таких как «задатки», «одарённость», «талантливость», «гениальность», делает необходимым определиться с указанным понятием в преде-

лах данной статьи. Для этого используем методику [4], ключевым моментом которой является ответ на вопрос: «Что вы будете делать с этим определением?». Подчеркнём, что универсальных определений не существует, а хорошее определение так же адекватно сфере его применения, как инструменты хорошего хирурга при операции. Начнём с простого лингвистического анализа, который показывает, что способностями обладают, например, несущие конструкции мостов, вирусы гриппа, люди и роботы. Во всех случаях это связано с конкретной деятельностью, для которой определённая способность является ресурсом либо антиресурсом. При конструировании определения мы будем ориентироваться на понятие психики [1], которое базируется на схеме «Психика – Поведение – Мозг – Среда», а также на фундаментальной схеме информатики «Задача – Программа – Исполнитель».

Дадим следующее определение: «Способностью субъекта X относительно задачи P называется реализация успешной деятельности этого субъекта по решению данной задачи». Структура субъекта задаётся как система «Исполнитель – Программа». Элементарным субъектом может быть человек, компьютер, робот, животное. Субъектом может быть также любой коллектив из элементарных субъектов. Такой подход позволяет сравнивать способности субъектов и характеристики задач. Последний аспект рассматривается в дисциплине «компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей», предложенной автором [2]. Добавим, что мы в понятие «сложность» включаем не только структуру Исполнителя (базис языка Программы) и структуру Программы, но также ограничения на реализацию, например, время выполнения, законодательные ограничения и т.п. Мы также используем сравнительно новый подход «4К» (коллективный, когнитивный, конфигурационный, конвергентный) [7].

Нас особенно интересуют способности коллективов, а также те способности субъектов, которые в коллективе обнаруживаются и развиваются быстрее и лучше. Для учёта разнообразия вариантов мы используем как метафору сказочный персонаж – Змея Горыныча [6]. Различные варианты моделей головы этого персонажа, объединённые в одно существо, позволяют построить различные технологии учебно-исследовательской деятельности [3, 5].

В дополнение к моделям, используемым, в частности, в соционике (Type Watching), мы делаем попытку учесть возможные варианты логики восприятия информации в ситуациях понимания и непонимания. Представление коллектива в качестве трёхголового существа основано на двух классических и одной авторской моделях. Первой классической моделью является достаточно древняя система действующих лиц, формализованная В.Я. Проппом в 1928 г. в схеме русской волшебной сказки: разумный старший брат, средний по параметрам средний брат и неразумный младший. В нашей трактовке старший сын – это достаточно подготовленный ученик, задающий вопросы, как правило, для демонстрации собственной



эрудиции, и считающий себя умнее учителей. Средний – рациональный субъект, ориентированный на получение знаний, достаточных для прохождения процедуры тестирования (зачёта, экзамена). Младший живёт своей жизнью, и задаёт вопросы в случае пересечения собственных интересов и ситуации, рассматриваемой преподавателем. Его вопросы могут быть использованы преподавателем для пояснения концепций и представления альтернативных подходов. Второй классической моделью является трансакционная модель 1961 г. Э. Берна «Ребёнок (Дитя) – Взрослый – Родитель». Мы дополняем эти модели гендерной спецификой: коллектив представлен Учеником (мужская логика), Ученицей (женская логика) и Чадом (водная логика Де Боно). Полная система включает все возможные комбинации перечисленных наборов.

Заметим, что существуют также достаточно экзотические проекты обнаружения и развития способностей. Среди них, в частности, воздействие постоянным током (9 вольт) на определённые области мозга студентов-экономистов, а также поиски способностей к математике в ДНК близнецов. Соответствующую информацию можно найти в интернете. Эти способы автор рекомендовать затрудняется.

Сложным вопросом является актуальность способностей. Общий принцип был сформулирован достаточно давно К. Марксом: «Машина вытесняет среднего человека», и, также, уравнивает возможности субъектов. Напомним, что револьвер Кольта называют первым (физическим) «великим уравнивателем», а на роль второго (интеллектуального) претендует компьютер. В качестве примеров приведём способности к устному счёту и каллиграфии.

По нашему опыту, существует одна из ключевых метаспособностей, которые заслуживают особого внимания, – рефлексивная способность осознать способности себя и других, их наличие, уровень и потенциал развития. Развитие этой метаспособности является одной из задач, которую продолжает решать автор.

---

1. Лефевр, В.А. Общая схема современной психологии. Место рефлексивных исследований в системе наук / В.А. Лефевр // Математические структуры и моделирование. 2018. №1(45). С. 108–110.

2. Поддьяков, А.Н. Исследовательские и контрисследовательские объекты: дизайн предоставляемых возможностей / А.Н. Поддьяков // Российский журнал когнитивной науки. 2017. Т. 4. № 2–3. С. 49–59.

3. Филимонов, В.А. Вавилонская башня 2.0. Технологии для математиков / В.А. Филимонов // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2017. С. 128–131.

4. Филимонов, В.А. Интеллектуальные системы и экспертный анализ: учеб. пособие / В.А.Филимонов. Омск: ОмГУ, 2002. 38 с.

5. Филимонов, В.А. Когнитивная инфраструктура обучения людей и роботов (текст пленарного доклада) / В.А. Филимонов // Робототехника и искусственный интеллект. 2014: Материалы VI междуна. науч.-практ. конф. Красноярск: Центр информации. 2014. С. 205–209.

6. Филимонов, В.А. Проект кросс-технологического учебника для трех голов Змея Горыныча / В.А. Филимонов // Омские научные чтения: материалы Всероссийской научно-практ. конф. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2017. С. 1089–1091.

7. Филимонов, В.А. Прототип конструктора моделей субъектов рефлексивных игр / В.А. Филимонов // Математические структуры и моделирование. 2018. №1(45). С. 122–130.

## **РАЗВИТИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Е.О. Шишова, М.М. Солобутина**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань*

*В статье обсуждается необходимость развития прогностических способностей в процессе обучения студентов иностранному языку. Предлагается модель развития прогностической мыслительной способности студентов через выделение ее структурно-процессуальных характеристик. Модель имеет практическую значимость для повышения эффективности обучения иностранному языку в рамках образовательного процесса высшей школы.*

**Ключевые слова:** *речемыслительная деятельность, прогностические способности, эффективность обучения иностранному языку.*

## **THE DEVELOPMENT OF PREDICTIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**E.O. Shishova, M.M. Solobutina**

*Kazan (Volga region) Federal University, Kazan*

*The article discusses the need to develop predictive abilities in learning a foreign language students. A model is proposed for the development of the students' predictive thinking ability through the identification of its structural and procedural characteristics. The model has practical significance for increasing*

*the effectiveness of teaching a foreign language in the educational process of higher education.*

**Keywords:** *speech and mental activity, prognostic abilities, efficiency of teaching a foreign language.*

Современные условия развития общества, преобразование системы образования предъявляют новые требования к образованию XXI века. На первый план выдвигаются ценности личности и богатство ее духовного мира.

В последнее время отмечается тенденция неуклонного увеличения количества школ и классов с углубленным изучением иностранных языков, наблюдается повышение социального заказа на специалистов в самых разнообразных областях деятельности, владеющих несколькими языками и способными осуществлять деловые и профессиональные контакты в разноязычной среде, выступать эффективными участниками межкультурной коммуникации.

Вместе с тем усвоение неродных языков обуславливает необходимость развития сложных умений и навыков, что, в свою очередь, вызывает существенные затруднения у большинства их изучающих. Специалисты отмечают отсутствие строгой научной психологической базы обучения неродным языкам, слабый учет психологических особенностей, изучающих языки [2, 9].

Изменение характера обучения означает и изменение основного подхода к этому процессу в целом и к преподаванию каждого учебного предмета, иностранного языка, в частности.

К сожалению, в настоящее время мало исследований по выявлению основных психологических факторов, способствующих успешности студента при обучении неродным языкам. Изучение прогностической мыслительной способности как ключевого фактора успешности относится к числу важных проблем психологии обучения неродным языкам, что связано с речемыслительной деятельностью и механизмами говорения. Механизм вероятностного прогнозирования (опережающего отражения), относящийся к аналитико-синтетическим механизмам, отвечая за вербальное поле индивида, опережение, прогнозирование, точность, быстроту совершаемых речевых действий и способность оценить лингвистическую вероятность появления слова, предложения, приводит к повышению возможности воспринимать речь с опережением [10, 11].

В деятельности человека невозможно найти такие ситуации, в которых антиципация не играла бы существенной роли. Можно сказать, что антиципация как психологический феномен в его разнообразных формах имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека. Эта ее универсальность связана с тем, что для человека наиболее типичным является не только отражение настоящего, не только сохранение прошло-

го, но и активное овладение перспективой будущего. Уже в начале любой деятельности у человека имеется мысленная модель тех или иных ожидаемых результатов.

По мнению Е.А. Сергиенко, прогнозирование является неотъемлемой частью всей психической деятельности, и развитие процессов предвосхищения происходит по мере развития психики [8]. В концепции об уровне строении антиципации, разработанная Б.Ф. Ломовым и Е.Н. Сурковым в русле системного подхода к психике человека, выделяются следующие уровни антиципации: сенсомоторный, перцептивный, уровень представлений, речемыслительный (вербально-логический), субсенсорный уровень [4]. В антиципации проявляется системность и иерархический принцип в психической деятельности.

Вопрос о месте вероятностного прогнозирования в структуре деятельности субъекта рассматривается в работах А.Г. Асмолова [1]. Автором разрабатываются представления об иерархической уровневой природе установки, которая стабилизирует деятельность. Механизм вероятностного прогнозирования действует на уровне операций, соотношенных с условием развертывания действий, которые подчиняются осознаваемому, ожидаемому результату. При включении вероятностного прогнозирования в контекст деятельности субъект ориентируется не только на вероятность ее осуществления, но и на ее значимость. Оба эти процесса образуют вероятностный прогноз достижения результата и преднастройку операциональных единиц. Под операциональной установкой А.Г. Асмоловым понимается готовность субъекта к осуществлению определенного способа действия, которая возникает в ситуации разрешения задачи на основе предвосхищения, опирающегося на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях, и учета условий наличной ситуации».

Л.А. Регуш рассматривала успешность различных видов человеческой деятельности во взаимосвязи с проявлением прогностических способностей [7]. Прогностические способности, по мнению автора, это совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющая успешность прогнозирования в процессе какой-либо деятельности.

Достижение высокого уровня развития коммуникативной компетентности предполагает «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами поведения, умение быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях, овладение эффективной техникой общения» [5]. Семантика восприятия и порождения речевого сообщения, дифференциация индивидуального лексического словаря и подбор лексических единиц определяется уровнем владения языком, динамическими характеристиками речемыслительных процессов, особенностями субъективного речевого прогноза.

Развитие способности к прогнозированию на речемыслительном и коммуникативном уровнях влияет на компетентность личности в общении,

ее способность понимать и оценивать поведение окружающих людей. Предвосхищая высказывания участника общения, человек готов к многовероятному реагированию и выбирает наиболее продуктивный способ взаимодействия с другими. При обучении иностранному языку необходимо, с одной стороны, опираться на способности к прогнозированию, с другой стороны, способствовать развитию предвосхищения личности.

Следовательно, выявлена необходимость разработки модели обучения студентов иностранному языку именно на основе развития прогностического компонента мышления. Развитие прогностической мыслительной способности в процессе обучения в вузе создает более благоприятные условия обучения неродному языку, а также положительно влияет на успешность процесса познания в целом, как неотъемлемый компонент мышления. Это существенно повышает эффективность процесса обучения.

Учитывая, что эффективность обучения неродному языку обеспечивается, в первую очередь, особенностями мыслительного процесса, а основными механизмами осуществления речевого акта, по мнению Н.И. Жинкина [2], являются механизмы осмысления, памяти и опережающего отражения, то положительная динамика в овладении иностранным языком связывается с развитием смыслового восприятия, памяти и мыслительного прогнозирования. Широко известна концепция о вероятностной упорядоченности элементов текста, согласно которой речевой опыт носителя языка, характеризующийся определенными субъективными представлениями о вероятностной иерархии элементов речи, позволяет ему прогнозировать предстоящую речевую ситуацию, и строить речевую деятельность в соответствии с этим прогнозом R. Linsker [12].

Разработанная модель предполагает реализацию нескольких блоков.

Первый блок, обучающе-диагностический, включает в себя диагностический и мотивационный компоненты. Формирование представлений у студентов о прогностическом компоненте мышления в структуре иноязычных способностей как одного из факторов успешности овладения неродными языками.

В ходе реализации мотивационного компонента формируется положительная мотивация к достижению целей, ориентация студентов на успех и саморазвитие в рамках обучения иностранному языку.

Диагностический компонент связан с выявлением наличного уровня развития речевой деятельности, прогностических способностей, а также проведение тестирования на выявление уровня успешности студентов в овладении неродным языком.

Второй блок – реализационный, в него входит процессуальный и формирующий компоненты.

Процессуальный компонент: предполагает проведение работы со студентами направленной на активизацию прогностического компонента мышления (используется программа развития прогностических способностей на рече-

мыслительном и коммуникативном уровне), на данном этапе студенты обучаются правильно выделять прогностические способности, использовать их в полной мере в процессе обучения, обеспечивая более сознательное, детально-расчлененное усвоение элементов / фрагментов / подсистем.

Формирующий компонент: При развитии способности прогнозирования на речемыслительном и коммуникативном уровне в процессе профессионального обучения использовались: комплекс упражнений на развитие прогностического компонента мышления, тренинг развития способности к прогнозированию, ассоциативные техники, направленные на развитие прогностической способности, игры, связанные с моделированием ситуаций, направленных на развитие компонентов речевой деятельности.

Третий блок, контрольный, обеспечивает контроль и самоконтроль деятельности студентов: оценочный компонент – оценка студентами результатов своей деятельности по вышеперечисленным критериям; диагностический компонент – повторное использование диагностических методов, направленное на выявление эффективности проведенной работы, повторное измерение уровня развития прогностического компонента мышления. Эта информация необходима для последующей работы, направленной на коррекцию модели развития прогностической мыслительной способности студентов в процессе обучения иностранному языку.

В рамках апробации модели обучения студентов неродному языку в вузе была предпринята первая серия экспериментальной проверки ее эффективности. На этапе констатирующего эксперимента в диагностических целях использовались: «батарея тестов» для определения способностей к иностранным языкам LAB (language aptitude battery), созданная П. Пимслером; Методика Эббингауза; Методика «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш); для определения гибкости и перспективности мышления был выбран тест «Открытый конверт» (Л.А. Регуш). Обработка исходных эмпирических данных проводилась с использованием методов статистического и корреляционного анализов.

Выборку составили 100 студентов старших курсов Института психологии и образования, и Института языков Казанского (Приволжского) федерального университета. Опираясь на экспертную оценку преподавателей языков и результаты «батареи тестов» способностей к иностранным языкам LAB (language aptitude battery), созданной П. Пимслером [6], были сформированы выборки «успешных» и «менее успешных» студентов (объемом по 50 испытуемых) в зависимости от уровня владения языком. Автор выделяет три фактора, определяющие успешность овладения иностранным языком: уровень владения лексикой родного язык и умение применять вербальный материал аналитически; мотивация к изучению иностранного языка; слуховой анализ при различении звуков и звуко-знаковой связи.

Анализ особенностей речемыслительной деятельности студентов демонстрирует, что успешность овладения неродным языком зависит от уровня раз-

вития прогностического компонента мышления. Результаты сопоставления особенностей прогнозирования студентов с разным уровнем развития иноязычных способностей демонстрируют, что ошибки вероятностного прогнозирования в речи проявляются при построении речевого высказывания и могут обуславливать неадекватность коммуникативной ситуации. Высокий уровень развития коммуникативной антиципации предполагает способность понимать и оценивать поведение окружающих людей, предвосхищать высказывания участника общения и быть готовым к многовероятному реагированию, выбирать наиболее продуктивный способ взаимодействия с ними. Проведенный сравнительный анализ доказывает, что для успешного обучения неродным языкам необходим высокий уровень прогностических способностей. Различия по данным параметрам выявлены на высоком уровне достоверности ( $p=0,01$ ) с помощью  $t$ -критерия Стьюдента.

Исходя из сделанных выводов, становится очевидной необходимость рассмотрения и развития прогностических способностей при реализации психолого-педагогических условий обучения иностранному языку в рамках образовательного процесса высшей школы.

- 
1. Асмолов, А.Г. Проблема установки в необихевиоризме: прошлое и настоящее / А.Г. Асмолов // Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. М.: Наука, 1977. С. 60–112.
  2. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В.Беляев. М., 2005. 174 с.
  3. Жинкин, П.И. Язык. Речь. Творчество / П.И. Жинкин. М., 1998. 368 с.
  4. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. М: Наука, 1980. 25 с.
  5. Менделевич, В.Д. Неврология и психосоматическая медицина / В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева. М., 2002. 608 с.
  6. Пимслер, П. Тестирование способностей к иностранным языкам. Методика преподавания иностранных языков за рубежом / П. Пимслер // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1976. Вып. 2. С. 167–177.
  7. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л.А. Регуш. М.: Речь, 2003. 352 с.
  8. Сергиенко, Е.А. Антиципация как принцип психического развития / Е.А. Сергиенко. М.: Наука, 1997. 144 с.
  9. Тылец, В.Г. Отечественная психология обучения иностранным языкам: зарождение, становление, развитие / В.Г. Тылец. Пятигорск, 2009. 300 с.
  10. Шишова, Е.О. Системный подход к изучению психологических факторов успешности овладения неродным языком / Е.О. Шишова // Вестник ТГГПУ. Казань, 2010. № 20. С. 338–343.

11. Шишова, Е.О. Прогностический компонент мышления в структуре иноязычных способностей / Е.О. Шишова, М.М. Солобутина // Научный журнал «Образование и саморазвитие». 2013. №4(38). С. 57–63.

12. Linsker, R., 1990. Perceptual neural organization: some approaches based on network models and information theory // Rev. of neuroscience. №13. P. 257–281.

## **ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ**

**К.Г. Эрдынеева**

*Забайкальский государственный университет*

*г. Чита*

*Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН\18*

*Статья посвящена исследованию условий и факторов развития творческих способностей личности. Представлены результаты исследования, реализуемого на базе МБУ ДО «Детская школа искусств № 7», МБОУ СОШ № 49 г. Читы. Обсуждаются различия в степени выраженности творческих способностей младших подростков. Обосновано, что когнитивно-эмоциональное обогащение образовательной среды посредством инновационных образовательных материалов и методов обучения («case-study», квест-игры) обеспечивают развитие творческих способностей младших подростков.*

***Ключевые слова:** творческие способности, факторы, развитие, младший подросток.*

## **FACTORS AND MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITY OF YOUNG SCHOOLBOYS**

**K.G. Erdyneeva**

*Transbaikal State University*

*Chita*

*The study was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project 17-06-00281*

*The article is devoted to the study of factors and mechanisms of development of creative abilities in the younger school age. The results are presented*



*on the basis of MBU DO "Children's School of Arts № 7", MBOU School № 49, Chita. Differences in the degree of expressiveness of the creative abilities of younger schoolchildren are discussed.*

**Keywords:** *creative abilities, factors, development, junior schoolboy.*

Способности, будучи детерминантой когнитивных процессов, являются фундаментальным аспектом психологического функционирования человека, поскольку обеспечивают его потенциал познания, продуктивность жизнедеятельности.

Классическое определение способностей Б.М. Теплова [8, с. 16] обусловило концептуальное и методологическое направления исследований математических (В.А. Крутецкий), литературных (Е. А. Корсунский), художественно-изобразительных (А.А. Мелик-Пашаев) и других видов способностей.

Способности рассматриваются как определенное психическое свойство индивида [5, с. 115–150], психологическая конкретизация категории свойств, свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности [14], функциональное свойство структур ментального опыта субъекта [2, 4], качества и свойства, обеспечивающие успешное функционирование психических процессов [3, 14]. Структура способностей отражает системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций [14, с. 361, 415]. Субстратом способностей выступают когнитивно-репрезентативные [13], ментальные [12] структуры разного уровня. Способность человека организовывать действие, познавать и преобразовывать внутренний и внешний мир определяет степень его субъектности.

В.Н. Дружинин выделяет следующие подходы к проблеме творческих способностей: игнорирование творческих способностей как таковых (Д.Б. Богоявленская, А. Танненбаум, А. Маслоу, А. Олох), поскольку творческое поведение порождается мотивацией, ценностями, личностными качествами; творческие способности как самостоятельный фактор (Я.А. Пономарев, Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер); редукция творческих способностей к интеллекту (Д. Векслер, Л. Термен, К. Кокс, Р. Стернберг). Кроме того, в настоящее время интерес представляет подход, согласно которому творческие способности изучаются в контексте разработки искусственного интеллекта.

Результаты эмпирических исследований свидетельствуют об отсутствии однозначных корреляций между интеллектом и творческими способностями, в связи с чем в качестве альтернативных подходов интерес представляют личностно-мотивационный, психометрический, средовой [1, с. 780–785; 3, с. 170, 173; 11].

В век всеобщего стандарта и признанных «эталонов» возрастает ценность индивидуальности, уникальности внутреннего мира и особого мироотношения. Обретение смысла, индивидуальное наполнение субъективно нового, личностно окрашенного содержания творческой деятельности обуславливают возможности личностного роста, самораскрытия способностей, самообогащения.

В рамках модели имитации творческие способности продуктивно развиваются при наличии в микросреде образцов креативного поведения, творческих достижений у окружающих. Кроме того, эффект достигается в специальных микросредах при условии обогащения образовательной среды и межличностного взаимодействия, предполагающего возможность эмоционального самовыражения, нерегламентированность поведения [10, с. 332–348.]

Предметно-информационная обогащенность [1, 6, 9, 11, 15], социокогнитивный конфликт, противоречия в предметной ситуации [16, с. 1–15], сложность индивидуального пространства, широкий диапазон социальных контактов [6, с. 214–243] оказывают влияние на формирование когнитивных структур и творческие достижения.

Цель нашего исследования заключалась в изучении влияния обогащенной образовательной среды на развитие творческих способностей младших подростков.

Методика. В эмпирическом исследовании принимали участие 105 человек в возрасте от 10 до 12 лет муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детская школа искусств № 7» г. Читы, средней общеобразовательной школы № 49 с углубленным изучением английского языка.

Результаты анализа литературы по проблеме развития творческих способностей младших подростков определили выбор диагностического инструментария. При проведении экспериментального исследования за основу был взят сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста творческих способностей П. Торренса [18] – задание «Закончи рисунок». Данный тест представляет собой второй субтест фигурной батареи тестов творческого (дивергентного) мышления. В соответствии с целью исследования был использован тест личностных творческих характеристик (Е.Е. Туник). Диагностические процедуры реализованы в первой половине дня в помещении групповых занятий. На первом этапе осуществлялась первичная диагностика творческих способностей подростков в экспериментальной и контрольных группах испытуемых. На втором этапе осуществлялось экспериментальное воздействие: занятия, направленные на развитие творческих способностей во время хореографии, шахматной игры, изучения английского и китайского языков предполагало использование инновационных образовательных технологий: мультимедийный урок, виртуальные игровые и обучающие программы, метод «case-study»,

квест-игры. На третьем этапе проводилась повторная диагностика уровня развития творческих способностей.

Методы обработки данных. Для обработки полученных результатов использовался пакет прикладных компьютерных программ обработки табличных данных Microsoft Excel 1. XP и пакет статистического анализа SPSS for Windows 21.0.

Таблица 1

**Показатели творческих способностей младших подростков**

Группы	Беглость		Гибкость		Оригинальность		Разработанность	
	$M_x$ (сред.)	Станд. .откл.	$M_x$ (сред.)	Станд. .откл.	$M_x$ (сред.)	Станд. .откл.	$M_x$ (сред.)	Станд. .откл.
Студия иностранных языков (китайский язык)	9,8	1,003	8,194	1,413	9,69	3,09	25,21	9,043
Хореографическое искусство	10,0	0,270	7,9	1,239	9,34	1,13	23,43	8,533
Английский язык	10,2	0,140	8,01	0,37	9,58	1,72	23,68	7,010
Шахматная студия	9,79	0,351	8,063	0,870	10,6	2,28	26,85	10,332

Результаты исследования отражают наличие связи между условиями образовательной среды и показателями развития творческих способностей младших подростков. В таблице 1 представлен сравнительный анализ средних показателей творческих способностей по каждому критерию. Следует отметить, что уровень оригинальности, разработанности, а также общий балл выше у подростков, посещающих шахматную студию. У подростков, изучающих китайский язык в студии иностранных языков, более высокий показатель гибкости мышления, который оценивает способность выдвигать разнообразные идеи. Подростки, посещающие хореографическое искусство и изучающие английский язык, по средним показателям, превосходят по критерию беглости: они представили большее количество завершенных фигур, однако их работы менее оригинальны и разработаны, поскольку подростки уделили большее внимание скорости выполнения задания, а не уникальности и детализации.

*Обсуждение.* Достаточно высокие показатели гибкости у младших подростков, изучающих китайский язык, объясняются тем, что при чтении

и написании китайского текста актуализировано правополушарное пространственно-образное мышление, т.к. иероглиф передает смысл только как целое изображение, а каждый его элемент в отдельности обладает собственной семантикой. Формально-логические компоненты мышления «левополушарные» организуют любой знаковый материал таким образом, что создается строго упорядоченный и однозначно понимаемый контекст. Стратегия «правополушарного» компонента мышления направлена на формирование многозначного контекста [15]. Разнообразие звуков достигается за счет специфического модулирования речи, то есть изменения движения тона голоса на каждом слоге. В китайском языке существует четыре исторически обусловленных, исконно присущих слогу этимологических тона. Изучение китайского языка предполагает развитие показателя разработанности посредством формирования умения различать большое число звуковых частот и одновременно ассоциировать иероглиф с его смыслом и со звучанием. Отсюда китайский язык служит фактором развития творческих способностей.

Игра в шахматы обеспечивает не только умение мыслить системно и выстраивать логические цепочки, но и принимать нестандартные решения, используя оригинальный ход, реализуя уникальный план действий. Шахматы – это распознавание и выбор нужной комбинации среди множества альтернативных. Шахматные баталии предполагают открытость опыту, когнитивную гибкость, склонность к риску, готовность преодолевать препятствия. Наблюдения за поведением юных шахматистов показывают, что их отличает высокая автономность и самоуправляемость, упорство в достижении цели.

Таким образом, можно утверждать, что обогащенная образовательная среда посредством обучения игре в шахматы, иностранным языкам, хореографии открывает значительные возможности для развития творческих способностей младших подростков. В условиях дополнительного образования подросток обучается в соответствии с собственными мотивами и имеет возможность наблюдать модели креативного поведения.

Выводы и практические рекомендации. Полученные результаты указывают на статистически значимую зависимость разработанности и оригинальности от занятий в шахматной студии. Изучение китайского языка оказывает влияние на гибкость мышления младших подростков, их способность выдвигать разнообразные идеи и стратегии. Беглость как показатель творческих способностей представлен у младших подростков, занимающихся хореографией и изучением английского языка. Когнитивное обогащение креативной среды дополнительного образования, внеурочная работа в школе посредством инновационных образовательных материалов и методов обучения («case-study», квест-игры) могут оказать влияние на развитие способности к выдвижению идей, отличающиеся от стандартных, а также способности к творческой деятельности.

Полученные данные по показателям творческих способностей позволяют сделать выводы.

1. Достаточно высокие показатели творческих способностей – развитие способности к порождению осмысленных идей, гибкость мышления, кристаллизация решения, способность давать нестандартные ответы, высокая восприимчивость к новым идеям – отражают мировую тенденцию усиления интереса к сфере инновационности.

2. Исследование влияния образовательной среды на развитие творческих способностей младшего подростка показало, что несомненный интерес представляет развивающая функция института дополнительного образования, реализующаяся в когнитивно-эмоциональном обогащении среды.

3. Результаты исследования показывают, что изучение китайского и английского языков, игра в шахматы, хореографическое искусство воздействует на формирование многозначного контекста окружающего мира, что способствует развитию творческих способностей в младшем подростковом возрасте.

---

1. Богомолова, М.В. Роль обогащенной образовательной и семейной среды в развитии интеллекта и творческих способностей / М.В. Богомолова, Т.Н. Тихомирова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания: материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 40-летию Института психологии и 85-летию его основателя Б.Ф. Ломова: в 2 ч.; отв. редакторы: А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. 2012. С. 780–785.

2. Волкова, Е.В. Психология специальных способностей: дифференционно-интеграционный подход / Е.В. Волкова. М., 2011. 320 с.

3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с. 128, 170, 173;

4. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.

5. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии / Б.Ф. Ломов. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 115–150

6. Рензулли, Д. Модель обогащающего школьного обучения // Основные современные концепции творчества и одаренности / Д. Рензулли; под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 214–243.

7. Стернберг, Р. Практический интеллект = Practical Intelligence in Everyday Life / Р. Стернберг. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

8. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. М., 1961. С. 16

9. Тихомирова, Т.Н. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного

возраста / Т.Н. Тихомирова, М.В. Богомолова // Психология. 2007. № 3. С. 149–157.

10. Тихомирова, Т.Н. Измерение социального интеллекта у подростков / Т.Н. Тихомирова, Д.В. Ушаков // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. Сер. "Интеграция академической и университетской науки"; под ред. Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова. М., 2009. С. 332–348.

11. Хазратова, Н.В. Формирование творческих способностей под влиянием микросреды: автореф. дис...канд. психол. наук / Н.В. Хазратова. М.: Изд-во ИП РАН, 1994. 24 с.

12. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. СПб.: Питер, 2002. 384 с.

13. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие: принцип дифференциации / Н.И. Чуприкова. СПб., 2007. 448 с.

14. Шадриков, В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию / В.Д. Шадриков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 656 с.

15. Эрдынеева, К.Г. Факторы и механизмы развития творческих способностей российских и китайских студентов: кросскультурное исследование / К.Г. Эрдынеева, В.Б. Батоцыренов // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 320–323.

16. Smedslund J. Meanings, implications, and universals: towards a psychology of man //Scandinavian J. of psychology, №1. 1969. V. 10. P. 1–15

17. Sternberg, R.J., & Lubart, T. I. (1996). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity (pp. 5). New York: Cambridge University Press, 1999. P. 3–28

18. Torrance, E.P. (1969). Prediction of adult creative achievement among high school seniors. Gifted Child Quarterly, 13. P. 223–229

## Раздел IV. СПОСОБНОСТИ И ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

С.В. Бахтина, В.С. Дубинина

*ФГБОУ ВО Марийский государственный университет,  
г. Йошкар-Ола*

*В статье рассматривается феномен профессиональной деформации, который представляет собой деструктивные изменения личности, происходящие в процессе профессиональной деятельности, а также его взаимосвязь с мотивационной сферой человека. Представлены результаты исследования взаимосвязи профессионального выгорания и мотивации трудовой деятельности медицинских работников.*

***Ключевые слова:** профессиональное выгорание, мотивация, мотивация труда, эмоциональное выгорание, деперсонализация, редукция профессионализма.*

### INTERRELATION OF PROFESSIONAL BURNING OUT AND MOTIVATIONAL SPHERE OF MEDICAL WORKERS

Bakhtina S.V., Dubinina V.S.

*Mari State University, Yoshkar-Ola*

*The article deals with the phenomenon of professional deformation, which is a destructive personality changes occurring in the course of professional activity and its relationship with the motivational sphere of a person. The results of the study of the relationship between professional burnout and motivation of work of medical workers are presented.*

***Keywords:** professional burnout, motivation, labor motivation, emotional burnout, depersonalization, reduction of professionalism.*

В последнее время изучению феномена профессиональной деформации личности уделяется всё больше внимания. В психологии рассматриваются деструктивные изменения, которые происходят в личностной сфере работников в процессе трудовой деятельности. В своем исследовании

мы будем опираться на определение «профессионального выгорания», предложенного Н.Е. Водопьяновой: «выгорание» – это долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности» [1, с. 443].

По мнению О.Б. Поляковой, интерес к изучению профессионального выгорания в зарубежной психологии, возник ещё в 70-х годах XX века [4]. Тогда учёными были разработаны различные модели эмоционального выгорания. Пайс и Аронсон предложили однофакторную модель эмоционального выгорания. Позднее Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксм – двухфакторную модель, а К. Маслач и С. Джексон – трёхфакторную модель эмоционального выгорания. Сегодня мы можем ознакомиться с четырёхфакторной моделью Г.Х. Фирта, А. Мимса, И.Ф. Иваничи и Р.Л. Шваба, с процессуальной моделью эмоционального выгорания М. Буриша и динамической моделью Б. Перлмана и Е. А. Хартмана. В России интерес к вопросам эмоционального выгорания возрастает год от года. В научных источниках все чаще публикуются статьи, посвящённые исследованию профессионального выгорания, где профессиональная деформация рассматривается в контексте трудовой деятельности. В проведённом нами исследовании мы попытались найти взаимосвязь между выгоранием и мотивацией к трудовой деятельности.

В своей работе, посвящённой мотивации и мотивам, Евгений Павлович Ильин пишет, что «мотивы трудовой деятельности как побудительные причины, которые заставляют человека заниматься трудом, делятся на три группы: побуждения общественного характера, получение определённых материальных благ, удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации» [3]. По его мнению, «побуждения общественного характера – это и осознание необходимости приносить пользу обществу, и желание оказывать помощь другим людям. Вторая группа мотивов – получение определённых материальных благ для себя и семьи: зарабатывание денег для удовлетворения материальных и духовных потребностей. Третья группа мотивов – удовлетворение потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации: человек не только потребитель, но и создатель. В процессе созидания он получает удовлетворение от творчества, оправдывает смысл своего существования. К этой же группе относится и мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, в уважении со стороны других» [3].

Методики. Наше исследование проводилось в городе Йошкар-Ола, на базе Перинатального центра. В исследование приняли участие 32 медицинских работника, со стажем работы от 5 до 38 лет, в возрасте от 25 до 63 лет. Главным критерием для формирования выборки являлся стаж работы в медицинской профессии, он должен был составлять, как минимум пять лет. Двое испытуемых имели минимальный стаж работы в соответствии с заданным критерием. Максимальный стаж работы в выборки составил



38 лет. Пол выборки – женский. Отношение к исследованию у участников наблюдалось разное. Часть медицинских работников отнеслись к нему с энтузиазмом и проявили повышенный интерес к своим результатам. Вторая часть выборки выражала беспокойство по поводу исследования и боялась огласки, несмотря на проговариваемый принцип конфиденциальности.

Участникам исследования были предъявлены следующие методики: опросник выявления эмоционального выгорания МВИ (К. Маслач), адаптированный Н.Е. Водопьяновой [2], методика мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. Реана) [6], методика «Мотивы профессиональной деятельности» (МПД) Поляковой О.Б. [5]. Диагностика проводилась в группах по 10-12 человек.

С помощью опросника МВИ К. Маслач по выявлению эмоционального выгорания мы определили степень выраженности синдрома выгорания. Данная методика была нами выбрана на основе того, что она не вызывает затруднения в проведении, но в то же время является достаточно информативной. При выборе методик для определения трудовой мотивации мы столкнулись с трудностями, так как таковых, определяющих именно мотивацию к профессиональной деятельности, практически нет. Выбор был сделан в пользу методики профессиональной деятельности О.Б. Поляковой, так как она отвечала требованиям выборки. Полученные данные позволили нам выделить 4 основные группы мотивов профессиональной деятельности: мотивы собственно труда (МСТ), мотивы социальной значимости труда (МСЗТ), мотивы самоутверждения в труде (МСВТ), мотивы профессионального мастерства (МПМ). Для определения мотивационных комплексов нами был сделан выбор в пользу методики К. Замфира, которая была модифицирована А.А. Реаном. По результатам методики был составлен мотивационный комплекс, который представляет собой тип соотношения трёх видов мотивации: внутренняя мотивация (ВМ – удовлетворение от самого процесса и результата работы; возможность наиболее полной самореализации в данной деятельности), внешняя положительная мотивация (ВПМ – денежный заработок; стремление к продвижению по службе; потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других), внешняя отрицательная мотивация (ВОМ – стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег; стремление избежать возможных наказаний или неприятностей). Для анализа эмпирических данных был использован коэффициент ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена.

Обсуждение. При изучении проблемы взаимосвязи профессионального выгорания и мотивационной сферы мы проверяли три гипотезы:

1. Профессиональное выгорание и мотивы профессиональной деятельности связаны между собой.
2. Профессиональное выгорание и отрицательные мотивационные комплексы могут иметь взаимосвязь.

3. Профессиональное выгорание и положительные мотивационные комплексы могут иметь взаимосвязь.

После обработки и анализа данных нами были получены следующие результаты:

1. Взаимосвязь эмоционального истощения с мотивами собственного труда, с мотивами социальной значимости труда, с мотивами самоутверждения, с мотивами профессионального мастерства статистически не значима.

2. Взаимосвязь деперсонализации с мотивами собственной значимости труда, с мотивами социальной значимости труда, с мотивами самоутверждения, с мотивами профессионального мастерства статистически не значима.

3. Взаимосвязь редукции профессионализма с мотивами собственной значимости труда, с мотивами социальной значимости труда, с мотивами самоутверждения в труде, с мотивами профессионального мастерства статистически не значима.

4. Взаимосвязь отрицательного мотивационного комплекса и эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных обязанностей статистически значима.

5. Взаимосвязь положительного мотивационного комплекса и эмоционального истощения, деперсонализации, редукции профессиональных обязанностей статистически не значима.

Проанализировав полученные результаты мы увидели, что первая гипотеза о наличии взаимосвязи профессионального выгорания и мотивов профессиональной деятельности не нашла своё подтверждение. Вторая гипотеза о взаимосвязи профессионального выгорания и отрицательных мотивационных комплексов подтвердилась. Третья гипотеза о взаимосвязи профессионального выгорания и положительных мотивационных комплексов не подтвердилась.

На основе полученных данных мы пришли к следующим выводам:

1. Профессиональное выгорание не связано с конкретными мотивами труда. Оно может развиваться вне зависимости от того, на что направлена профессиональная деятельность.

2. Профессиональное выгорание не находится во взаимосвязи с положительным мотивационным комплексом, что вполне логично. Личность, которая руководствуется в своей профессиональной деятельности внутренней мотивацией и внешней положительной мотивацией, не может иметь высокий уровень профессионального выгорания. Результаты нашего исследования показали, что респонденты с положительным мотивационным комплексом имеют профессиональное выгорание, но оно значительно ниже, чем у респондентов с отрицательным мотивационным комплексом и не является статистически значимым.

3. Профессиональное выгорание и отрицательный мотивационный комплекс находятся во взаимосвязи. Личность, которая руководствуется в своей профессиональной деятельности внешними отрицательными мотивами, то есть страхом, боязнью неудачи, находится в постоянном эмоциональном напряжении, быстрее и интенсивнее выгорает. Результаты исследования подтвердили данную взаимосвязь. Респонденты с отрицательным мотивационным комплексом имеют высокий уровень профессионального выгорания.

---

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Н.Е. Водопьянова. СПб.: СПбГУ. 2000. 504 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2002. 512 с.

4. Полякова, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности / О.Б. Полякова. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 304 с.

5. Полякова, О.Б. Психология труда / О.Б. Полякова. М.: МГУТУ, 2004. 76 с.

6. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. СПб.: Питер, 2013. 228 с.

7. Практикум по психологии профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: СПбГУ, 2000. 304 с.

## **ИЗМЕНЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Т.К. Клименко**

*Забайкальский государственный университет*

*г. Чита*

*В статье аргументируется необходимость стратегических изменений в деятельности преподавателя высшей школы в контексте инновационного образования. Автор актуализирует проблему оценки результатов образования при реализации компетентностного подхода.*

**Ключевые слова:** *инновационное образование, высшая школа, педагогическая деятельность, компетентностный подход.*

# TRANSFORMATIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE LECTURER OF HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE EDUCATION

**T.K. Klimenko**

*Transbaikal State University, Chita*

*The article deals with of the need for strategic changes in the activities of higher school teachers in the context of innovative education. The author actualizes the problem of evaluation of education results in the implementation of the competence approach.*

**Keywords:** *innovative education, higher education, pedagogical activities, competence approach.*

На сегодняшний день приоритетной должна стать задача формирования профессорско-педагогического состава способного эффективно работать в условиях стратегических изменений высшей школы. По мнению исследователей необходимость изменения деятельности преподавателя вуза обусловлена «вызовами» современности, развитием информационного общества, реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Инновационное образование предполагает создание в вузе оптимальной и устойчивой учебно-организационной, научно-методической и нормативно-административной среды, обеспечивающей поддержку внедрения инновационных подходов в образовательный процесс, ориентированных на интеграцию образовательного потенциала вуза, региональной экономики и академической науки, использование возможностей международного сотрудничества и установление партнерских отношений с работодателями, а также ответственного и самостоятельного участия студентов в образовательном процессе [7, 10].

В широком смысле содержание понятия «образовательный процесс» рассматривается А.М. Новиковым со стороны деятельности его участников:

1. Совокупной педагогической (образовательной) деятельности педагога.
2. Образовательной деятельности обучающихся (может осуществляться как с участием педагога, так и самостоятельно).
3. Совместной деятельности педагога и обучающихся – педагогического процесса [5].

Осуществление практической педагогической деятельности, проектирование педагогических систем выдвигает на первый план фигуру учителя. Значимость профессионально-педагогической деятельности учителя определяется рядом причин, на которые указывают А.П. Тряпицына и С.А.Писарева. Во-первых, это закономерность, сформулированная М. Бар-

бером и М. Муршед, согласно которой качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей [1, 9]. Вторая закономерность связана с необходимостью формирования качеств личности, востребованных в постиндустриальном обществе и определяющих успешное самоопределение современного человека [9, 11, 12, 13]. В качестве характеристик складывающегося нового культурного типа личности А.П. Тряпицына и С.А. Писарева приводят ключевые компетенции человека инновационного общества, сформулированные в проекте Министерства экономического развития «Инновационная Россия-2020»:

- готовность и способность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
- способность к критическому мышлению;
- готовность и способность к разумному риску, креативность и предпринимчивость, умение работать самостоятельно, способность к работе в команде и в условиях высококонкурентной среды.

Говоря о третьей причине значимости деятельности учителя, А.П. Тряпицына и С.А. Писарева ссылаются на новые ценности образования, раскрывающие понимание:

- педагога как посредника между культурой и обучающимся;
- в качестве движущих сил образования – диалог и сотрудничество его участников, поиск личных смыслов;
- образовательного процесса как процесса культурной идентификации обучающихся в поликультурном обществе и диалоге культур; формирования культурной идентичности личности; различных форм самовыражения и проявления индивидуальности [9].

Вышеобозначенные причины выводят на первый план исследования практической педагогической деятельности педагога в контексте его становления как субъекта собственной профессиональной деятельности [5, 11, 12, 13] и его персонализации как трансляции своего опыта другому и стремления к нравственному «вкладу» в него [8].

Так, например, в докторском исследовании Е.В. Пискуновой выявлены новые функции профессионально-педагогической деятельности педагога, классифицированные как ведущие, сопутствующие и соподчиненные. По мнению Е.В. Пискуновой ведущей функцией педагога является содействие образованию учащегося, которое состоит в создании условий для проявления им самостоятельности, творчества, ответственности и формирования мотивации непрерывного образования. Эта функция проявляется в отборе содержания образования; в выборе образовательных технологий; разнообразных способов оценки достижений учащихся, разнообразных оценочных шкал и материалов, основанных на самооценочных процессах (портфолио, дневник достижений, профиль умений и пр.) [6]. Функции педагога, направленные на себя (осуществление рефлексии и самообразования) по мнению исследователя определяют реализацию ведущей функ-

ции профессионально-педагогической деятельности – содействие образованию личности, и потому квалифицируются автором как сопутствующие.

Кроме этого, автор выделяет соподчиненные функции деятельности педагога: функция проектирования; управленческая функция (участие в определении образовательной политики: на уровне образовательного учреждения при проектировании образовательной программы; на уровне местного сообщества, страны – при участии в общественно-педагогических дискуссиях по актуальным проблемам современного образования) и функция координация деятельности субъектов образовательного процесса (коллег и социальных партнеров) [6].

Е.В. Пискуновой выявлены эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций деятельности педагога:

Образовательные (образовательный процесс реализуется как гуманитарная практика, предполагающая личностное освоение мира учащимся и обеспечивающая его самореализацию).

Социальные (учитель оказывает влияние на социум, способствуя изменениям социокультурной ситуации - через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу и содействие принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культурного типа личности) [6].

Н.В. Чекалева считает, что современный преподаватель должен быть готов к системным изменениям в условиях инновационного образования, т.е. к изменению всех компонентов образовательного процесса, происходящего на нескольких уровнях: самого образовательного процесса, образовательной среды, социокультурной ситуации развития субъектов образовательного процесса. Отличительной особенностью системных изменений является то, что новое качество образования «выращивается» в самой образовательной организации, с использованием такого важного ресурса как потенциал самостоятельной инновационной деятельности педагога [10]. Автор обобщает локальные изменения, к которым должен быть готов современный преподаватель вуза. Прежде всего, это переход от парадигмы знаниевоцентрической к инновационной парадигме индивидуального развития студентов, их профессионального личностного самоопределения. Преподаватель вуза должен овладеть функцией сопровождения студента в образовательном процессе, помочь студенту выстроить индивидуальный образовательный маршрут, организовать командную работу преподавателей для решения важных проблем студенчества.

Большинство исследователей (В.И. Загвязинский, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, Д.В. Чернилевский и др.) называют в качестве эффективной формы представления учебного материала задачу и объясняют свое убеждение положениями психологии о единстве сознания и деятельности, о проблемном (задачном) характере мышления, возникающего только при наличии рассогласования, вопроса (С.Л. Рубин-

штейн). Выдвигаемая задача всегда противоречива по своей природе, она синтезирует достигнутое и ориентирует на овладение еще не познанным, лежит в зоне ближайшего развития познающего субъекта, опережает уровень достигнутого развития и стимулирует его (Л.С. Выготский). Противоречие между достигнутым и необходимым для решения задачи уровнем развития и является движущей силой процесса обучения. Учебно-профессиональная задача ставит обучающегося в ситуацию поиска и создает условия для активного взаимодействия студентов с учебным материалом, выработки значений и смыслов [4].

Таким образом, изменение содержания образовательной деятельности субъектов образования предполагает проектирование содержания обучения как процесса решения задач. Одним из вариантов реализации идеи задачного подхода является включение в учебный материал ситуационных задач, решение которых заключается в определении способа деятельности в той или иной ситуации. Основой педагогических ситуаций могут служить проблемные ситуации, упражнения и дидактические познавательные задачи, задачи с жизненно-практическим содержанием, включение учебных задач в контекст жизненных проблем, систематизация жизненных наблюдений и т.д.

Принципиальным в деятельности преподавателя вуза является изменение технологий обучения, современными признаками которых являются: взаимодействие, требующее способности работать в команде; личностное отношение к познавательной деятельности; единство творческого замысла и алгоритма деятельности; взаимосвязь цели, средств ее достижения и результатов; постоянная рефлексия студентов и преподавателей над полученными результатами; диалоговая позиция.

Отбор продуктивных педагогических технологий, обеспечивающих качественное образование, предполагает использование следующих технологий: организации группового взаимодействия; модерации (организация интерактивного общения); проектной, творческой, научно-исследовательской деятельности; организации самостоятельной работы студентов; модульно-рейтингового обучения; критического мышления; проблемного и рефлексивного обучения; метапознавательной деятельности, контекстного обучения [10].

Существенный пересмотр понятия «готовность к профессиональной деятельности» и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем обусловлен введением компетентного подхода. На сегодняшний день необходимы новые оценочные средства, построенные на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющие измерять уровень сформированности сложной многоплановой и многоструктурной характеристики готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности, поскольку компетенции не сводятся к простому набору предметных знаний, умений и навыков.

Определенные сложности возникают также в оценке результатов обучения, поскольку совокупность и содержание компетенций должны зада-

ваться потребностями рынка труда и профессиональными стандартами. Оценка определяется как отношение к явлениям, объектам, установление их значимости, соответствия определенным нормам, образцам, эталонам, представлениям о должном. В зависимости от выбора подхода меняется содержательное наполнение структурных компонентов оценки. Современная высшая школа характеризуется смещением акцентов в подготовке выпускников со знаниево-ориентированного подхода к деятельностному, а в его рамках – к компетентностному подходу. Соответственно, изменяется и содержание структурных составляющих оценки: субъектно-объектном (субъекты – работодатели и студенты, объекты – компетенции обучающихся, их способность к творчеству), функционально-целевом (цель – подготовка студента, готового осуществлять все виды социальной и профессиональной деятельности на основе сформированных компетенций, способного к творческой, исследовательской деятельности), технологическом (новый контрольно-оценочный инструмент – аутентичное оценивание, включающее накопительную систему оценивания, рейтинговую систему), диагностико-результативном (овладение набором компетенций на определенном уровне) [10, 11, 12, 13]. Очевидно, что изменение деятельности преподавателя вуза обусловлено ориентированностью социально-экономического развития общества, усилением неопределенности в прогнозировании структуры рынка труда, трендами современного университетского образования в России и мире, необходимостью трансформации европейского и российского образования, практикой образования, тенденциями развития образовательных технологий.

- 
1. Барбер, М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. 2008. №3. С. 1–54.
  2. Клименко, Т.К. Инновационное образование как фактор формирования личности будущего учителя / Т.К. Клименко // Гуманитарный вектор. 2012. № 1. С. 138–147.
  3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с.
  4. Никулина, Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Никулина. Омск, 2015. 340 с.
  5. Новиков, А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей педагогики / А.М. Новикова. М.: Из-во ЭГВЕС, 2010. 208 с.
  6. Пискунова, Е.В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Пискунова. СПб., 2005. 337 с.



7. Прикот, О.Г. Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: учеб.-методич. пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ Санкт-Петербург, 2011. 148 с.

8. Рогова, А.В. Идеи воспитания человека культуры в философской педагогической мысли России и русского зарубежья (вторая половина XIX – первая половина XX вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Рогова. СПб., 2004. 41 с.

9. Тряпицына, А.П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // ЧиО. 2014. №3 (40) С.4-12.

10. Чекалева, Н.В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования / Н.В. Чекалева // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2011. № 9. С. 16–43.

11. Эрдынеева, К.Г. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей / К.Г. Эрдынеева, В.С. Чернявская // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 78–90.

12. Эрдынеева, К.Г. Становление профессиональной стрессоустойчивости будущего педагога: педагогические условия и факторы / К.Г. Эрдынеева, Р.Э. Попова, Л.М. Верещагина // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2014. № 6. С. 55–62.

13. Эрдынеева, К.Г. Креативность личности студентов (кросскультурное исследование) / К.Г. Эрдынеева, Попова Н.Н. // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 72–77.

## **К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

**И.А. Пахомова**

*ФГБОУ ВО Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск*

*В статье представлен теоретический анализ взаимосвязи функционирования психологических границ личности и межличностных отношений студентов вуза. Дана характеристика учебной группы, выделены особенности межличностных отношений студентов. Представлена характеристика студенческой группы в зависимости от курса обучения. Раскрыто понятие психологических границ личности и роль данного феноме-*

на в межличностных взаимоотношениях внутри учебной группы.

**Ключевые слова:** границы «Я», функционирование психологических границ личности, межличностные отношения, ранняя взрослость, учебная группа, студенческая группа.

## ON THE QUESTION OF THE FUNCTIONING OF PSYCHOLOGICAL BORDERS OF THE PERSON IN THE INTER-LIABILITY RELATIONS OF STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATION

I.A. Pakhomova

*FGBOU VO Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

*The article presents a theoretical overview of the relationship between the functioning of the personality's psychological boundaries in the interpersonal relations of university students. The characteristic of the training group is given, features of interpersonal relations of students are highlighted. The characteristics of the student group are presented depending on the course of study. The concept of the psychological border of the personality and the influence of this process on interpersonal relationships within the training group are revealed.*

**Keywords:** *borders "Ego", functioning of psychological boundaries of the person, interpersonal attitude, early adulthood, training group, student group.*

Студенческий коллектив и его специфические особенности не часто становились объектом исследования ученых, а проблема формирования межличностных отношений в студенческом коллективе остается малоизученной. Анализ межличностных взаимоотношений является актуальным в целях оценки их влияния на личность и ее развитие и оптимизации процессов адаптации человека в коллективе. В образовательном процессе, где в центре внимания находится человек, межличностные отношения приобретают особую значимость, а образование выступает средством безопасности и комфортного существования личности в современном мире, способом ее саморазвития и самоорганизации.

Взаимодействие в пространстве учебной группы организовано таким образом, что каждый участник группы в определенной мере общается и обменивается информацией с каждым другим участником, устанавливая при этом поверхностный контакт или устойчивую связь. В то же время каждый отдельный участник оказывает влияние на свойства целой группы [3].

Одной из важных характеристик, влияющих на формирование межличностных взаимоотношений в студенческой группе, является относительная возрастная однородность ее членов.

В своей книге «Детство и общество» Э. Эриксон, представляет модель «8 возрастов человека», описывая каждую из стадий развития человека [10]. Э. Эриксон дает подробную характеристику и стадии «ранней взрослости», которая соотносится с возрастом студенчества. Данная стадия, согласно Э. Эриксону предполагает рассмотрение образа «Я» с точки зрения интимности и изоляции. Как подчеркивает Э. Эриксон именно на этом этапе молодой человек готов к сотрудничеству с окружающими людьми, основанному на доверии и истинной близости. При этом человек, который испытывает трудности в поддержании доверительного общения, будет стремиться к избеганию контактов, что может приводить к отчуждению и последующему самопоглощению. Если период избегания продолжается, то вместо формирования чувства близости возникает потребность дистанцирования от окружающих и стремление ограничить доступ к внутреннему миру и личной территории [12].

Отечественный ученый А.Л. Свенцицкий в своих работах так же отмечает, что содержательным моментом в становлении тех или иных форм, видов и типов самоопределения индивидов в студенческом коллективе является оформление и преодоление коллизии «Я» – «Другой», берущие начало в подростково-юношеском сознании. Общение студентов – это обмен духовными ценностями, который происходит в форме диалога личности как с «другими Я» [7].

Анализируя основные составляющие общения, Б.Г. Ананьев, акцентирует внимание на психологической составляющей данного процесса, отмечая его значимость для преобразования внутреннего мира участников общения [1].

Как отмечает в своих работах Г.А. Засобина с соавторами, процесс развития студента на разных курсах имеет ряд отличительных особенностей. Первый курс решает задачи включения в коллективную жизнь, присутствуют конформистские тенденции; второй курс – период усиленной учебной деятельности, адаптация к данной среде в основном завершена; третий курс – укрепление интереса к научной работе, углубление профессиональных интересов; четвертый курс – непосредственное знакомство со специальностью, поиск более рациональных путей специальной подготовки. В этот период проявляются ценности, связанные с материальным обеспечением и семейным положением [2].

При изучении межличностных отношений в малых (учебных, студенческих) группах, стоит обратить особое внимание на индивидуальные психологические особенности участников данных групп, оказывающие влияние на процессы формирования межперсональных взаимоотношений и создание благоприятной среды для становления и развития личности. Одним из наиболее значимых механизмов в данном контексте является функционирование психологических границ личности студента.

Одним из первых вводит понятие «границы» в свои теоретические размышления К. Левин. Граница его теории выступает в значении раздела областей «психологического поля». По мнению ученого, в «психологическое поле» входят сам субъект, его внутреннее состояние и окружение [6].

Концепция «границ Я» занимает центральное место в психоаналитическом направлении. Понятие границ было введено З. Фрейдом для разграничения сознания, предсознания и бессознательного, в широком смысле термин понимался З. Фрейдом для определения протяженности психики, в более пристальном рассмотрении, границы, по мнению З. Фрейда, определяют степень доступности для сознания любых воздействий. З. Фрейд подчеркивал непостоянство границ, как относительно внешнего мира, так и относительно собственного «Я» [10].

В дальнейшем «теория подвижных границ» была освещена в работах П. Федерна. Ученый ввел в психоаналитический оборот понятия – «внешние» и «внутренние границы Я». По мнению исследователя, «внешние границы Я» выполняют функцию контроля над внешней информацией, позволяя оценивать ее в соответствии с принципом реальности. «Внутренние границы Я» разделяют сознание и бессознательное, препятствуя прорыву в сознание угрюжающих элементов бессознательного [8].

Э. Хартман, опираясь на концепцию П. Федерна, отмечает, что границы – это измеряемые свойства (атрибуты психики), первоначально основывающиеся на нейробиологических связях. Он выделяет четыре измерения границ (тонкие – толстые, внешние – внутренние), предлагая рассматривать их, как широкий диапазон индивидуальных различий личности [9].

Американский ученый Н. Браун предложила концепцию «границ Я». Исследователь предлагает различать физические, психофизиологические и психологические типы границ, и выделяет гибкие, избирательно ригидные и ригидные границы, акцентируя внимание на том, что границы, которые предполагают выстраивание отношений с другими людьми, на основе чувства самопринятия и положительном отношении к себе и окружающим являются наиболее гибкими [11].

Отечественные и зарубежные исследователи, обращаясь к изучению психологических границ личности, предлагают различные классификации данного феномена. Функции психологических границ и их характеристика нашли отражение в классификации, предложенной отечественным ученым Т.С. Леви. Проблема границ личности и их функционирования актуальна для человека в течение всей его жизни, однако, существуют переломные периоды, в течение которых актуальность ее значительно повышается. Таким периодами являются подростковый возраст, когда происходит формирование самосознания человека, становление «Я-концепции» и развитие психологических границ; возраст ранней юности, который является важным для оформления психологических границ и повышения их прочности [4].

Т.С. Леви под психологической границей понимает виртуально-энергетическое образование, функциональный орган, который возникает в актив-

ности индивида, взаимодействующего со средой [4]. В структуре психологической границы Т.С. Леви выделяет ряд функций: непроницаемая функция, проницаемая функция, вбирающая функция, отдающая функция, сдерживающая функция, спокойно-нейтральная функция [5].

В результате исследования, проведенного Т.С. Леви, на группе подростков, ученый делает важный вывод о том, что тенденции к проявлению определенных функций границ, закладываемые на данном возрастном этапе, закрепляются и становятся более выраженными в более старшем возрасте, в частности в период ранней юности [5].

Таким образом, аккумуляция знаний о психологических особенностях студенческого возраста, механизмах, влияющих на формирование и поддержание межличностных отношений является важным и необходимым процессом. Уровень развития личности во многом зависит от уровня развития группы, в которую личность включена, но кроме того развитие неразрывно связано с индивидуальными психологическими процессами каждого участника. С помощью психологических границ человек регулирует степень доступности своего психического пространства окружающим. Психологические границы решают задачу поддержки устойчивости образа «Я» в его взаимодействии с другими.

---

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2002. 288 с.

2. Засобина, Г.А. Психолого-педагогические основы образовательного процесса в высшей школе / Г.А. Засобина, Т.А. Воронова, И.И. Корягина. Иваново: ИвГУ, 2013. 227 с.

3. Кричевский, Р.Л. Социальная психология малой группы / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. М.: Аспект-Пресс. 2001. 318 с.

4. Леви, Т.С. Телесная парадигма развития личностной аутентичности / Т.С.Леви // Проблемы педагогики и психологии. 2011. С. 110–119.

5. Леви, Т.С. Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности (на примере подросткового возраста) / Т.С. Леви // Проблемы педагогики и психологии. 2013. С. 232–235.

6. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. СПб.: Речь, 2000. 368 с.

7. Свенцицкий, А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. М.: ТК Велби, Проспект. 2004. 336 с.

8. Шамшикова, Е.О. Теоретический анализ модели границ в психике Эрнста Хартманна / Е.О. Шамшикова, В.И. Волохова // Социокультурные проблемы современного человека. Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2010. С. 521–534.

9. Шамшикова, Е.О. Адаптация зарубежного опросника «Границы в психике» Эрнста Хартманна / Е.О. Шамшикова, В.И. Волохова // Развитие человека в современном мире. Материалы II Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием. НГПУ. 2011. С. 277–287.

10. Шамшикова, Е.О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: дис. ... канд. психол. наук / Е.О. Шамшикова. Новосибирск, 2010.

11. Шамшикова, О.А. О феномене «Психологические границы Я» / О.А. Шамшикова, Е.О. Шамшикова // Социокультурные проблемы современной молодёжи. Новосибирский государственный педагогический университет. 2006. С. 287–301.

12. Эрик, Г. Эриксон Детство и общество / Г. Эрик. СПб.: ИТД Летний сад, 2000. 416 с.

## **НАУЧНАЯ ЖУРНАЛИСТИКА КАК ПРОФЕССИЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

**Е.Е. Пронина**

*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,  
г. Москва*

*В статье анализируются причины интереса к журналистике молодых исследователей – студентов и сотрудников непрофильных факультетов. Эмпирическую базу составили анкеты желающих пройти краткосрочное обучение и стажировку в качестве научных журналистов. Установлены мотивы и способности, коррелирующие с успешным обучением журналистике.*

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность журналиста, профессиональные способности, мотивация в журналистике, обучение журналистов.

## **SCIENCE JOURNALISM AS PROFESSION AND PERSONAL IDENTITY**

**E.E. Pronina**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow*

*The article examines factors that motivate students whose major is not journalism, as well as staff members of other faculties, to apply for a course in journalistic skills. Having studied the application forms, we established motives and cognitive skills corresponding to the success in studying journalism.*

**Keywords:** professional identity of a journalist, ability to journalism, moti-

Профессия журналиста всегда была овеяна неким ореолом, неизменно привлекавшим романтиков и искателей правды. Закономерно, что в век информации количество желающих не только не уменьшается, но и растет. В 2017 году конкурс на факультет журналистики МГУ достиг рекордной высоты за 25 лет. Несмотря на кризис медиаиндустрии [9], падение доверия к традиционным платформам – печати, радио и телевидению, – и значительно пошатнувшийся в результате информационных войн авторитет брендовых СМИ, журналистика удивительным образом сохраняет свою привлекательность для молодых людей. Появилось множество свободных, независимых от СМИ журналистов, как профессионалов, так и любителей «гражданских журналистов». И те, и другие зачастую используют персональные медиа – блоги, влоги, подкасты, личные сайты и индивидуальные аккаунты в социальных сетях, – и легко находят свою целевую аудиторию, привлекая столько подписчиков, сколько давно уже нет, а возможно, никогда и не было у традиционных СМИ [7]. Журналистика, умирающая в институциональных медиа, скомпрометировавших себя грязными технологиями, возрождается в персональных. И базой «рекрутирования» новых журналистов становится весь социум в целом, который, нуждаясь в информации, выдвигает наиболее способных и «приспособленных» к журналистскому творчеству. Работая индивидуально, в русле собственного понимания целей и задач своей деятельности, люди разных специальностей по существу начинают выполнять функции журналистов. Так, по мере углубления кризиса медиаиндустрии все отчетливее проявляется онтологическая независимость журналистской идентичности от института СМИ.

Хотя до сих пор ведутся споры, какие именно личностные свойства обеспечивают успех в профессии журналиста и чем определяется предрасположенность индивида к данному виду творчества [1], нельзя не согласиться с тем, что в условиях развития Интернета журналистика получила новый мощный импульс развития. «Заразиться вирусом журналистики, благодаря новым технологиям и освобождению авторства, может любой. ... Мысль и талант, как вода, найдут любую щель, чтобы излиться на скачущую аудиторию» [5].

Интересная возможность прояснить вопрос об идентичности журналиста и личностных детерминантах профессионального успеха появилась в связи с открытием при факультете журналистики МГУ Мастерской научной журналистики для студентов и научных сотрудников непрофильных (нежурналистских) факультетов [3]. Желающих оказалось так много, что самая большая аудитория еле вместила пришедших на первую встречу.

*Методика.* Чтобы лучше понять мотивы, ожидания и планы поступающих была составлена входная анкета. В анкету кроме открытых вопросов «о себе» были включены также два творческих задания из сферы научной журналистики с целью получения объективных данных о том, на-

сколько хорошо поступающие владеют словом. Фиксировались три параметра: образность, точность и лаконичность формулировок.

В дальнейшем помимо посещения занятий Мастерской (лекций, семинаров и мастер-классов), каждый из слушателей имел возможность пройти стажировку в изданиях-партнерах Мастерской («Наука и жизнь», «Кот Шредингера», «Огонек», «Русский репортер», Gazeta.ru, Lenta.ru, ТАСС-Наука (проект «Чердак»)). Степень успешности стажировки (количество публикаций, продолжение сотрудничества после окончания занятий Мастерской, устройство на работу в этих СМИ) отслеживалась.

Выразили желание поступить в Мастерскую и прислали свои анкеты 190 человек. В итоге оказалось, что прослушали весь курс обучения и получили зачет по нему 38 человек из 190 отправивших анкеты. Пройти стажировку в редакциях смогли 27 человек из 38 получивших зачет, закрепились в редакциях – 12 человек, а устроились на работу в СМИ – четверо. Эти достижения были сопоставлены с данными, полученными из анкет «на старте» (до начала работы Мастерской).

Обработка результатов и обсуждение. Для обработки результатов опроса использовался контент-анализ, вероятностно-статистические методы проверки гипотез (параметрические и непараметрические критерии сравнения средних показателей, дискриминантный анализ), а также кластерный и факторный анализ для изучения структуры мотивов респондентов.

Выборка оказалась весьма молодой. Основную часть её, примерно три четверти, составили студенты, одну пятую – аспиранты, и совсем небольшое количество (6%) – научные сотрудники. Соотношение гуманитариев и представителей естественных наук оказалось примерно равным. Девушек было в четыре раза больше, чем юношей.

Контент-анализ ответов показал, что учиться журналистскому мастерству пришли отнюдь не разочарованные в своей научной специальности люди, а в основном энтузиасты, активно занимающиеся исследовательской работой. 79% отвечавших отметили, что активно занимаются научно-исследовательской работой в настоящее время. Оказалось, что стимулом для поступления в Мастерскую был не столько реальный опыт работы в СМИ (почти половина респондентов не имели вообще никакого опыта журналистской работы, а треть – очень небольшой), сколько стремление научиться писать (59%), а также жажда найти приложение своим способностям (49%). Важно отметить, что желание научиться писать занимало второе место (после ответов о научно-исследовательской работе) по частоте.

Чтобы выделить взаимосвязи в структуре мотивов, был проведен факторный анализ по методу главных компонент с поворотом Varimax. В результате удалось получить 3 фактора, условно обозначенных в соответствии с вошедшими в них счетными категориями: «Интерес к журналистике», «Интерес к исследованиям», «Интерес к людям». Основной вес в первом факторе имели ответы, касающиеся желаний получить профессию журналиста. Второй фактор объединил высказывания, отражающие увле-



ченность индивида исследовательской деятельностью, а также желание содействовать продвижению научных идей посредством СМИ. В третий фактор вошли ответы, характеризующие стремление рассказать о красоте мира, помочь людям решить свои проблемы, обрести новые перспективы. Примечательно, что желание научиться писать коррелировало именно с этим фактором, выражающим альтруистическую направленность. Возникло предположение, что гуманистическая ориентация составляет важное условие журналистского творчества, что нашло свое подтверждение в ходе последующего анализа распределения выборки в пространстве мотивов. Так, наиболее высокие показатели по третьему, «альтруистическому» фактору имели респонденты, указавшие, что хотят научиться «владеть пером». Таким образом, именно третий, а не первый фактор, то есть альтруизм, а не желание сменить профессию, – является реальным мотивом к занятию журналистикой. Многие отмечали, что надеются заниматься журналистикой, не меняя свою профессиональную специализацию.

Дополнительным подтверждением этого вывода стали результаты дискриминантного анализа параметров, предположительно связанных с успешностью обучения. В качестве возможных детерминант рассматривались показатели мотивации респондента, а также образность, точность и лаконичность, проявленные при выполнении творческих заданий. В качестве критерия успешности рассматривалось получение итогового зачета.

Результаты дискриминантного анализа показали, что успешное прохождение обучения более всего зависело от уровня владения словом, а также выраженности альтруистической мотивации (таблица).

*Таблица*

**Корреляция мотивационных и когнитивных параметров с успешностью обучения (структурная матрица дискриминантной функции)**

Переменные	Функция
	Успешность обучения
Образность	,685
Точность	,590
Лаконичность	,508
Фактор 3. Интерес к человеку	,283
Фактор 2. Интерес к исследованиям	-,252
Фактор 1. Интерес к профессии журналиста	-,156

Из трех мотивационных факторов именно «Интерес к человеку» оказался позитивно связанным с успешным обучением. Как ни удивительно, но осознанное желание стать журналистом само по себе не имело сущест-

венного значения (фактор 1). Большого успеха добились те, кто рассматривал журналистику как подспорье для достижения высоких целей.

Полученные данные углубляют наши представления о природе профессиональной идентичности журналиста и вместе с тем проливают свет на концепцию и задачи научной журналистики. Научная журналистика – это важная сфера журналистики, и как журналистика она ориентирована прежде всего на интересы человека и общественный прогресс. Молодых ученых, в большинстве своем разделяющих эти ценности, журналистика привлекает прежде всего, как форма практического участия в жизни социума. Думается, что приход ученых в журналистику соответствует духу времени и способен принести немалую пользу не только обществу (благодаря вовлечению в общественную сферу людей бескорыстных и умных), но и самой науке, поскольку одухотворенная работа научных журналистов способствует тому, что называется «интеллектуальным импринтингом», пробуждая стремление к познанию у новых поколений будущих исследователей.

---

1. Варганова, Е.Л. Популяризация науки в России: стратегии медиатизации и противодействия лженауке / Е.Л. Варганова, М.Е. Аникина, Ю.М. Батуринов, С.А. Варганов и др. М., МГУ, 2015. 184 с.

2. Гурова, Е.К. Популяризация науки: задачи, стратегии, технологии / Е.К. Гурова. М., МГУ, 2016. 102 с.

3. Колесниченко, А.В. Эффективность критериев отбора будущих журналистов: опыт мастерской научной журналистики при факультете журналистики МГУ / А.В. Колесниченко, Е.Е. Пронина, Д.С. Ильченко // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. 2017. № 3, Т. 2. С. 191–200.

4. Кульчицкая, Д.Ю. Научная коммуникация в онлайн-среде: вызовы и новые возможности / Д.Ю. Кульчицкая // Материалы международной научно-практической конференции «Журналистика 2017: творчество, профессия, индустрия». Москва, 5–7 февраля, 2018 г. М., МГУ, 2018. С. 121–122.

5. Пуля, В. 2017 год: прогнозы медиаэкспертов / В. Пуля // Медиа-ренды. 2017, № 1. URL: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_IP1f66chKIEW50bGo5S3h6N1E/view](https://drive.google.com/file/d/0B_IP1f66chKIEW50bGo5S3h6N1E/view)

6. Deuze, M. (2008). The professional identity of journalists in the context of convergence culture. *Observatorio (OBS) Journal*, 7. 103 – 117. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.9278&rep=rep1&type=pdf>

7. Langett, J. (2013). Blogger Engagement Ethics: Dialogic Civility in a Digital Era. *Journal of Mass Media Ethics*, 28 (2), 79-90. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08900523.2013.751817>

8. Splichal, S., Dahlgren, P. (2016). Journalism between de-professionalisation and democratisation. *European Journal of Communication*, 31, 5-18.

9. Young, S., & Carson, A. (2016). What is a Journalist? The view from employers as revealed by their job vacancy advertisements. *Journalism Studies*, 0 (0), 1-21.

## **КОНАТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**В.С. Чернявская, Ю.А. Рожкова**

*Владивостокский государственный университет  
экономики и сервиса*

*г. Владивосток*

*Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН/18*

*Статья посвящена рассмотрению конативных (поведенческих) факторов эффективной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза, с точки зрения студентов. В статье были рассмотрены и проанализированы теоретические подходы к рассмотрению факторов эффективной деятельности преподавателя. В работе обоснована актуальность изучения конативных факторов эффективной деятельности преподавателя. В исследовании проверялась гипотеза о том, что к числу конативных факторов эффективной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза, с точки зрения студентов, относятся факторы организации занятий; дисциплинарные и эмоциональные факторы. Результаты получены на выборке студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, обучающихся на направлениях подготовки «Дизайн», «Психология», «Экономика», «Реклама и связи с общественностью», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Юриспруденция» (N=21). Были получены данные, о наибольшей значимости факторов организации занятий, дисциплинарных и эмоциональных, которые относятся к факторам эффективной деятельности преподавателя.*

***Ключевые слова и словосочетания:** преподаватель, студенты, конативные факторы, образование, частотный анализ, эмоциональные факторы, дисциплинарные факторы, факторы ведения занятий.*

## **DEFINITION OF THE FACTORS OF EFFECTIVE ACTIVITY OF THE TEACHER IN THE EDUCATIONAL**

# PROCESS OF THE UNIVERSITY, FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS

V.S. Chernyavskaya, Y.A. Rozhkova

*Vladivostok State University of Economics and Service*

*Vladivostok*

*The study was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project 17-06-00281*

*The article is devoted to the consideration of the conative (behavioral) factors of the teacher's effective activity in the educational process of the university, from the point of view of students. The article examined and analyzed theoretical approaches to the consideration of factors of the teacher's effective activity. The relevance of the study of the conative factors of the teacher's effective activity is justified in the work. In the study, the hypothesis was tested that among the factors of the effective activity of the teacher in the educational process of the university, from the point of view of students, are the factors of the organization of classes; disciplinary and emotional factors. The results are obtained on a sample of students from the Vladivostok State University of Economics and Service studying in the fields of training Design, Psychology, Economics, Advertising and Public Relations, Accounting, Analysis and Audit, and Jurisprudence N = 21). As a result of the study, conclusions were drawn about the most frequently mentioned students mention the factors of the organization of studies, disciplinary and emotional, which, from their point of view, are related to the factors of the effective activity of the teacher.*

**Key words and phrases:** *teacher, students, cofactors, education, frequency analysis, emotional factors, disciplinary factors, factors of conducting classes.*

В настоящее время происходят существенные изменения в сфере высшего профессионального образования. Данные изменения непосредственно касаются системы отношений «преподаватель-студент», тем самым внося значительные коррективы в требования к деятельности, как и преподавателя, так и студента. Традиционный тип взаимодействия между преподавателем и студентом сменяется более новым подходом. Причиной данных изменений является, прежде всего, возросший объем информации [1].

Современная система высшего профессионального образования должна иметь в своем арсенале широкий спектр средств, позволяющих развить умения студентов. Высшее профессиональное образование играет значительную роль в процессе профессионального и личностного станов-

ления студента [2]. В данный период происходит активное развитие интеллектуального потенциала, формируются профессиональные ценности [3]. Качество профессиональной подготовки студента определяется не только объемом полученных знаний, но и определенными профессиональными умениями, которые позволяют будущему специалисту эффективно взаимодействовать в своей профессиональной среде, основываясь на субъектных отношениях. Оценка качества преподавания зависит от многих факторов. Мнение студентов о личностных или профессиональных особенностях преподавателя, уровень их заинтересованности во время проведения лекционных и семинарских занятий, а также желание осуществлять самостоятельный поиск дополнительной информации, тем или иным образом касающийся изучаемого предмета [4]. Все вышеперечисленные факторы будут влиять на качество преподавания.

Наиболее значимым в образовательном процессе является взаимодействие в системе «преподаватель-студент», которое складывается из субъектных отношений. Центральной проблемой во взаимодействии преподавателей и студентов является проблема их взаимоотношений [5].

Значимость педагогического взаимодействия определяется тем фактом, что студент, являясь их активным участником, начинает воспринимать формат данного взаимодействия как некую норму. Педагогическое взаимодействие – это система воздействий субъектов, которые включены в единую профессиональную деятельность. Эффективность педагогического взаимодействия зависит от ряда факторов. Среди них выбор методов обучения студентов, а также стратегия поведения преподавателя [6].

В настоящее время наблюдается несоответствие профессионального уровня преподавателя предъявляемым требованиям. В связи с этим становятся актуальными исследования, посвященные разработке профессионального поведения преподавателя.

Результатом многочисленных исследований в области педагогики психологии является утверждение о том, что качество и эффективность образования напрямую зависит от личности самого преподавателя [7]. Принято считать, что значительная часть трудностей, возникающих в процессе педагогической деятельности, обусловлена некачественной научной подготовкой преподавателя. Последние исследования в области психологии и педагогики утверждают, что виной тому является неудовлетворительное профессионально-педагогическое общение и профессиональное поведение преподавателя.

Феномен поведения является объектом исследования уже долго время, но, несмотря на это, до сих пор не существует единого понимания его сущности. Под данным термином понимают соблюдение установленных в обществе норм, определенный тип взаимодействия индивида с окружающей средой, а также какие-либо внешние проявления психической деятельности людей [8].

Изучением профессионального поведения преподавателя занимались многие отечественные ученые, в том числе Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, И.А. Колесникова. Под профессиональным поведением принято понимать как осознанные действия, в том числе социальные, которые отражают его социально-профессиональную позицию [9].

Несмотря на тот факт, что поведенческие факторы оказывают значительное влияние на эффективность деятельности преподавателя, эта тема практически не исследуется. Анализ научных источников показал малую разработанность данной темы. В связи с вышеперечисленным исследование в данном направлении считаем актуальным.

Целью нашего исследования является изучить конативные факторы эффективной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза, с точки зрения студентов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Выполнить теоретический анализ факторов способствующих эффективной деятельности преподавателя.

2. Провести эмпирическое исследование конативных факторов эффективной деятельности преподавателей ВГУЭС, с точки зрения студентов.

3. Обобщить полученные результаты и сделать выводы.

Объект исследования: конативные факторы.

Предмет исследования: конативные факторы эффективной деятельности преподавателя, с точки зрения студентов.

Исходя из данных, мы формируем гипотезу исследования: к числу конативных факторов эффективной деятельности преподавателя в образовательном процессе вуза, с точки зрения студентов, относятся факторы организации занятий; дисциплинарные и эмоциональные факторы.

Исследование проходило на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.

Выборка (N=21) состояла из студентов на студентах второго и третьего курса очного отделения ВГУЭС следующих направлений подготовки: «Дизайн среды», «Реклама и связи с общественностью», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Экономика», «Юриспруденция», «Психология». Возрастной диапазон от 18 до 21 года

В эмпирической части исследования использовались следующие методы: фокус-группа, мозговой штурм, контент-анализ.

В данном исследовании метод фокус-групп был использован для того, чтобы получить достоверные данные об изучаемом объекте, избежать социально-желательных ответов. Выбор данного метода обусловлен рядом его достоинств. Во-первых, групповая дискуссия – это доступная форма общения. Во-вторых, обсуждаемая тема носила для участников значимый характер. В-третьих, возможно использования аудио-техники позволяющей осуществить дальнейший анализ полученного материала [10].

Согласно методике проведения фокус-групп, нами было определено оптимальное количество участников – 10 человек. Такое количество участников объясняется тем, что при большем количестве человек в группе появляются пассивные слушатели, которые не принимают активного участия в обсуждении поставленной проблемы [11].

Средний возраст респондентов – 20 лет. Участники фокус группы были выбраны случайным методом. В группу попали студенты следующих направлений подготовки: юриспруденция, дизайн, экономика, бухгалтерский учет, реклама и связи с общественностью. Было принято решение опросить студентов разнонаправленных специальностей для того, чтобы выяснить отличается ли поведение преподавателя в зависимости от сферы профессиональной деятельности.

Фиксация материала производилась с помощью диктофона. Данный метод был подвергнут контент-анализу.

Для того чтобы выяснить какие факторы обеспечивают эффективность преподавателя, с точки зрения студентов, был проведен частотный анализ категории «Прототип поведения преподавателя». Были выделены наиболее часто употребляемые слова и словосочетания. Результаты представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Результаты частотного анализа категории «Прототип поведения преподавателя»**

Эмпирический индикатор	Абсолютная частота
«преподаватель должен быть заинтересован в своем предмете»;	4
«преподаватель должен заинтересовывать студентов»;	4
«преподаватель должен одинаково относиться ко всем студентам»;	2
«преподаватель должен быть требовательным»;	2
«преподаватель должен приводить практические примеры»;	2
«не должен повышать голос»;	2
«должен быть объективным»;	2
«принимать новшества»;	2
«быть открытым к мнению студентов»;	2

Из приведенных данных мы видим, что наиболее часто встречаются следующие эмпирические индикаторы: «преподаватель должен быть заинтересован в своем предмете», «преподаватель должен заинтересовывать

студентов». Число упоминаний остальных эмпирических индикаторов одинаково. Как мы можем заметить из таблицы, наиболее часто студенты упоминают индикаторы, относящиеся к эмоциональному фактору деятельности преподавателя. Возможно, это связано с тем, что преподаватели данных направлений подготовки при организации педагогического взаимодействия со студентами не реализуют его эмоциональную функцию. Преподаватели не стремятся создать формат доверительных отношений со студентами, а также, возможно, игнорируют эмоциональные проявления своих студентов. Также студенты часто упоминают индикаторы, относящиеся к дисциплинарным факторам («преподаватель должен одинаково относиться ко всем студентам», «преподаватель должен быть требовательным», «не должен повышать голос»). Возможно, это связано со столкновением с ненормативным поведением преподавателя в личном опыте студентов. К фактору организации занятий относится индикатор «преподаватель должен приводить практические примеры». Упоминание данного индикатора может быть связано с тем, что для студентов необходимы практические примеры, которые позволили бы закрепить имеющиеся знания.

В результате проведения фокус-группы выяснилось, что представления о поведении преподавателей зависит от направления обучения студента. Представления об эффективном преподавателе студентов-дизайнеров сильно отличалось от представлений студентов-юристов. Таким образом, можно сделать вывод о том, что поведение преподавателя зависит от его профессиональной специфики. Далее было принято решение провести метод мозгового штурма со студентами-психологами. Выбор данного направления обучения объясняется тем, что данная группа студентов владеет специфической терминологией, позволяющей дифференцировать поведение от личностных или возрастных особенностей, в отличие от студентов других направлений подготовки.

Метод мозгового штурма – это метод группового выдвижения альтернативных направлений решения поставленных задач [12].

Метод мозгового штурма представляет собой двухэтапную процедуру решения поставленных задач. Первый этап представляет собой процесс выдвижения различных идей. Второй этап представляет собой их анализ.

На втором этапе мозгового штурма студенты выдвинули ряд положений, которые, по их мнению, описывают эффективного преподавателя. Был проведен частотный анализ, результаты представлены в табл. 2 [13,14].

*Таблица 2*



## Результаты частотного анализа представлений студентов об эффективном преподавателе

Эмпирический индикатор	Абсолютная частота
«реализация обратной связи»;	6
«рассказ материала по памяти»;	6
«безоценочное отношение к студентам»;	4
«диалог со студентами»;	4
«разнообразии практических занятий»;	3
«обращение по имени»;	3
«включение элемента игры в оценку	2

Из представленных результатов мы видим, что наиболее часто студенты упоминали «реализацию обратной связи» и «рассказ материала по памяти». На втором месте по частоте упоминания «безоценочное отношение к студентам», «диалог со студентами». И наименее часто студенты упоминали «разнообразие практических занятий», «обращение по имени», «включение элемента игры в оценку». Как можно заметить из представленных результатов, наиболее часто студенты-психологи упоминают индикаторы связанные факторами организации занятий («реализация обратной связи»; «рассказ материала по памяти», «диалог со студентами», «разнообразие практических занятий», «включение элемента игры в оценку»). Возможно, это связано с личным опытом студентов и их потребностями в таком формате проведения занятий. То же можно сказать и об индикаторах, связанных с дисциплинарными факторами («безоценочное отношение к студентам», «обращение по имени»). Отсутствие упоминаний индикаторов, связанных с эмоциональными факторами детальности преподавателя, может указывать на то, что преподаватели факультета психологии имеют психологическое образование и обладают соответствующими знаниями и о том, как удовлетворить эмоциональные потребности студентов.

Таким образом, в результате данного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Студенты, которые не обучаются на психологическом направлении, к числу конативных факторов эффективной деятельности преподавателя относят в первую очередь эмоциональные факторы. Причиной тому может быть, что преподаватели данных направлений подготовки при организации педагогического взаимодействия со студентами не реализуют его эмоциональную функцию. Также студенты уделяют большое значение дисципли-

нарным факторам. Это может быть связано со столкновением с ненормативным поведением преподавателя в личном опыте студентов. Факторам организации занятий студенты придают меньшее значение.

2. Студенты-психологи большее значение придают факторам организации занятий. Это может быть связано с личным опытом студентов и их потребностями в таком формате проведения занятий. То же можно сказать и о дисциплинарных факторах эффективной деятельности преподавателя. Отсутствие упоминаний индикаторов, связанных с эмоциональными факторами детальности преподавателя, может указывать на то, что преподаватели факультета психологии имеют психологическое образование и обладают соответствующими знаниями и о том, как удовлетворить эмоциональные потребности студентов.

3. Таким образом, выяснилось, что наиболее часто студенты упоминают факторы организации занятий, дисциплинарные и эмоциональные, которые, с их точки зрения, относятся к факторам эффективной деятельности преподавателя. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение.

---

1. Васильева, Е.Г. Преподаватель глазами студента, студент глазами преподавателя (об итогах социологических исследований) / Е.Г. Васильева, Т.В. Юдина // Вестник ВолГУ. Сер. 6: Университетское образование. 2007. №10. С. 95–107.

2. Козырев, В.А. Высшее образование России / В.А. Козырев, Н.Л. Шубин. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 364с.

3. Извольская, А.А. Проблемы выбора стратегии взаимодействия преподавателя и студента на этапе адаптации в педагогическом вузе / А.А. Извольская // Молодой ученый. 2012. №12. С. 476–478.

4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. М.: Издат. центр «Академия», 2004. 320 с.

5. Шарипов, Ф.В. Педагогика и психология высшей школы / Ф.В. Шарипов. М., 2012. 230 с.

6. Ларионова, Л.А. Взаимодействие в системе «Преподаватель-студент» как условие формирования профессиональных ценностей / Л.А. Ларионова, Т.А. Жданко // Magister Dixit. 2014. №3 (15). С. 74–80.

7. Лоншакова, Н.А. Профессиональное поведение преподавателя как предмет социологического исследования / Н.А. Лоншакова, И.М. Лисовская // Вестник ЗабГУ. – 2007. – №2. С. 146-152.

8. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

9. Лукашевич, В.В. Психология и педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / В.В. Лукашевич. М: ЭЛИТ, 2004. 351с.

10. Белановский, С.А. Метод фокус-групп / С.А. Белановский. М.: Магистр, 1996. – 27 с.

11. Холявин, А. Метод фокус-группы и ролевая игра: потенциал и ограничения в исследовании социально чувствительных проблем / А. Холявин // *Laboratorium*. 2016. №1. С. 107–119.

12. Osborn. A.F. *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. 3 rd. ed. / A.F. Osborn. New York: Charles Scribner's Sons, 1963. 417 p.

13. Кильченко, О. . Метод контент-анализа в психологических исследованиях / О.И. Кильченко. Пермь: Пермский государственный университет, 2007. 104 с.

14. Бергфельд, А.Ю. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: уч.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Ю. Бергфельд. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2007. С. 104

## Раздел V. ПРОБЛЕМА САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

### МЕТАФИЗИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРИРОДЫ САМОРАСКРЫТИЯ ЧЕЛОВЕКОМ СВОИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Н.А. Аминов<sup>1</sup>, И.И. Осадчева<sup>1</sup>, Л.Н. Блохина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Федеральное государственное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва;

<sup>2</sup> Федеральная таможенная служба России, г. Москва

Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН/18

*Работа выстроена как диалог с вопросами и ответами. Представлены результаты анализа и рассуждений авторов о призвании человека в мире о психофизиологических основаниях дифференциации способностей. Апеллируя к Библии, представлениям о миссии человека в мире, авторы ставят вопросы о времени определения специальных способностей и своего предназначения человеком. Приводятся аргументы в пользу психофизиологических истоков характерологии, которая строится на основе синхронизации мозговой активности.*

**Ключевые слова:** специальные способности, миссия, мозговая активность, самореализация, дар, характер, психастеник, истероид.

### METAPHYSICAL APPROACH TO RESEARCH OF NATURE SELF-DISCLOSURE HUMAN'S ABILITIES

N.A. Aminov<sup>1</sup>, I.I. Osadcheva<sup>1</sup>, L.N. Blohina<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Psychological Institute of RAE, Moscow

<sup>2</sup> Federal Customs Service of Russia, Moscow

*The work is built up as a dialogue with questions and answers. The results of analysis and reasoning of authors about the call of the person in the world about the psychophysiological foundations of differentiation of abilities are presented. Appealing to the Bible, ideas about the mission of man in the world, the authors raise questions about the time of determining special abilities and their destination by man. Arguments are presented in favor of psychophysiological sources of characterology, which is based on the synchronization of brain activity.*

**Keywords:** special abilities, mission, brain activity, self-realization, gift, character, psychasthenic, hysteroid.

Один из важнейших вопросов для психологов, которые занимаются изучением способностей, это вопрос о том, насколько рано у человека возникают признаки специальных способностей, как врожденного дара [1].

В Библии представлена притча о талантах, которые надо реализовать и никогда не зарывать в землю. Это можно трактовать как базовую проблему человеческой жизни, которая наталкивает на вопрос: «Как объяснить необходимость реализации способностей?». Ответ связан с представлением о том, что реализация способностей дает нам право считать себя счастливыми и прожившими эту жизнь не зря. Один их важных итогов жизни – это то, что мы реализовали свой дар, свой талант. Когда человек реализовал свой талант – он счастлив и ему не страшно уходить в другой мир, он сделал то, к чему призван, предназначен [2].

Если под специальными способностями мы будем понимать человеческое предназначение, то психология таланта и способностей – это миссия психолога оказывать помощь в определении предназначения человека [3]. Сам же человек имеет право полностью себя осчастливить – реализовать то, что ему дал Бог.

Реализованный талант можно сравнить с воскресением из мертвых. Когда мы считаем способности некоей миссией на земле, тогда возникает вопрос о ранних проявлениях этой миссии или человеческой предназначенности.

По каким признакам мы можем сказать, что у человека есть Божий дар или талант?

Сегодня успехи в дифференциальной психофизиологии и дают нам право сказать, что мы в некоторой степени приблизились к разгадке проблемы предназначенности и, следовательно, таланта [4, 5].

Раннее проявление способностей в каждом – это понимание на уровне сознания или подсознания своей миссии. Возникает вопрос: «Что нам помогает реализовать свою миссию и уйти из этого мира с благодарностью, что мы сумели эту потенцию разгадать и реализовать?».

Ответ будет прост. Мы обращаемся к тем странностям, которые есть в истории дифференциальной психологии, что и помогает нам реализовать потенции.

Первое, о чем нужно сказать, что не случайно с самого начала истории цивилизации человек был озадачен проблемой реализованности себя, своих способностей, своего дара [6]. Что стоит в основе реализации?

Из истории античности известно, что Гиппократом и Галеном и др. был поставлен вопрос о темпераменте, как о некоем природном даре, с которым мы приходим в мир и который нам помогает в последствии реализовать свои возможности. Первая загадка темперамента заключается в том, что, благодаря психофизиологическому природному дару, человек решает где он будет реализовывать свою миссию – «на земле» или «на небе». Под этой дифференциацией подразумевается следующее допущение: «на земле» –

прикладная деятельность, деятельность преобразования предметной среды, управленческие действия, имеющие конкретный экономический результат; «на небе» – это означает отвлеченную мыслительную деятельность, деятельность, которую невозможно «подсчитать», «овеществить».

Психофизиологами доказано, что человеческий темперамент связан с решением проблемы самоидентификации: мы земные конкретные люди, шагающие по земле или духовные, «небесные ангелы». Это тот «водораздел», который люди должны почувствовать в себе, и мы его чувствуем. Это «чувствование», оказывается, приходится на самый ранний этап нашего появления – младенчество. Возможно, от рождения человек уже знает где будет себя реализовать – шагая уверенно на земле или уходя в мир разума и воображения [7]. Важную роль играет вопрос: как именно человек раскрывает для себя свои способности [8].

Цивилизация началась с разделения на тех, кто охотился или сеял – т.е. работал с землей и тех, кто работал в духовной сфере. Например, когда был хаос, неопределенность и опасения шаман, колдун, властвующий над миром духов, над миром небесным помогал советом, это давало возможность выжить нашим предкам [9].

Таким образом, с самого начала цивилизация разделила людей на два рода: тех, которые занимались делами видимыми и тех, кто занимался делами невидимыми, т.е. духовной сферой. Эта граница природы человека – темперамент. Темперамент помогает понять в каких профессиональных сферах мы можем реализовать свое призвание.

В наше время существуют тысячи профессий, которые можно разделить на две большие группы:

- профессии реалистического типа – врач, автослесарь, агроном, инженер, оператор, программист, военнослужащий и др. т.е. земные профессии;
- профессии духовного типа, например, учитель – просвещение – это «миссия с неба», потому что учитель владеет знаниями – это духовная профессия. Не случайно в образовании так много реформ. Отношения к учителям должно быть религиозным. Потому, что от учителя зависит многое – увидит он в ребенке миссию, предназначение – поможет, не увидит – ребенок «погиб». Нужно искать учителя, наставника, который подскажет куда идти. Не получается в школе, нужно искать в любом другом месте.

Исследования мозговой активности говорят о том, что структура мозга изначально, еще в утробе матери, обнаруживает различия по темпераменту – то есть, те, кто будет служить духовности, а кто будет заниматься земными делами. Другими словами, еще внутриутробно человек «знает» свое предназначение в этом мире. И это «знание», как показывают исследования, происходит уже на 20-й неделе беременности [8].

Итак, ребенок приходит в мир зная свое предназначение. И что дальше? Особое место в поиске ответа на этот вопрос принадлежит русскому психофизиологу И.П. Павлову [10]. Что нужно при земной жизни, с земными людьми

ми? Нужно пережить этап социализации, когда ребенок вступает в мир с новой задачей – завоевать себе сателлитов, т.е. людей, которые будут помогать ему в реализации миссии. В античности считали, что сателлиты – это люди, находящиеся рядом и помогающие человеку реализовать себя.

Это открытие принадлежит И.П. Павлову: за год до его смерти: в 1936г. Иван Петрович обратил внимание, что среди больных страдающих неврозами есть две подгруппы людей, которые несут на себе знак – синдром истерического типа темперамента или знак «небесного» темперамента – это психастеники. Эти неврозы разделяют в клинике людей на два мира. И это разделение сейчас обосновано на базе психофизиологии [11].

Великий В.Д. Небылицын настаивал, что первый подраздел, с которого мы должны начинать теорию прогноза людских способностей, это подраздел, которой связан с регуляторным и сенсорным блоками мозга. Именно лобный отдел отвечает за нашу психастению, за нашу тревогу и страхи перед миром, в который мы входим [4]. А куда страх ведет нас? В мир разума и доброй воли. Но у противоположного края – тревога «на нуле». И.П. Павлов называл этот темперамент истероидным – люди ничего не опасаются, этот мир прекрасен для них, он создан только для них, создан для того чтобы подчинить мир своей воле. Истероиды – это эгоцентрики, которые желают только одного, добиться реализации своих целей, покорить других людей, сделать их «рабами» своими, сделать средством для достижения своих целей. Это показывает клинический материал.

И.П. Павлов был велик, он разгадал этот первый водораздел: людей духа – психастеники, и людей, которые идут в мир, чтобы овладеть им и подчинить своей воле, своему эгоцентризму – это истероиды. В.Д. Небылицын доказал это психофизиологически. Он доказал, что наш мозг так сделан, что проявление человеческого темперамента связано с водоразделом фронтальных отделов мозга и задних, сенсорных [4]. Эта великая идея И.П. Павлова определяет в том числе профессиональные предпочтения. Иначе говоря, реализация своей карьеры «на земле» или «на небе» возможно только при форсированности характера или умений организовать людей (истероиды) или идей (психастеники).

Например, бизнесмен – это человек, который использует других людей как средство для достижения собственных целей. Сегодня в мире процветает истероидность и быть истероидом – значит быть выдающимся менеджером, потому что в этом случае, можно владеть другим человеком как средством. Поэтому все великие организаторы – это истероиды, которые умеют других людей подчинить себе. Это практически определение современного менеджмента. Причем сфера деятельности такого человека может быть любой – выращивание цветов, добыча нефти или рыбы, шоу бизнес и т.д. Так, чем истеричней, выразителен актер или певец, тем выше вероятность достижения им успеха. Мир в глазах истероида недостойн его внимания, мир достоин только его подчинения.

Психастеники – это люди «уходящие в монастырь» ради своих идей, уходящие в мир духовности, в мир книг, в мир науки.... Это духовная сфера, о которой много говорят, но не знают, что это такое. Духовный мир – это не мир религии. Потому что нужно идти в церковь – это земное, читать вместе со всеми молитву – это земное. А духовность, это то, что есть в религии, когда духовные люди идут в скиты, а люди, идущие в мир идей – это изобретатели, писатели, они служат идее, они несут в себе свет и заряжают нас своей поглощённостью. Признак психастении – это «уход» ради служения идее. Таких людей довольно много.

Например, психолог – это человек оказывающий другому духовную услугу. Но, психолог может быть талантлив, а может быть бездарен. Или руководитель – организатор. Организация – это «повязывание других под себя». Следовательно, у руководителей есть два начала – истероидность и подозрительность. Руководитель – психастенического начала, например, Махатма Ганди, индийский лидер, который добротой сумел организовать людей и выиграть свободу для Индии.

Кто же более эффективный руководитель истерик или психастеник?

Если цель деятельности подчинена идее, то руководитель психастеник более эффективен, когда у него есть теория управления. Известный американский теоретик современного менеджмента – М. Бэкингам заявил, что эффективность группы/коллектива зависит от способности руководителя подбирать людей в свои команды по способностям, выбирать сотрудников, которые обречены на реализацию своего предназначения.

Таким образом, эффективность руководителя зависит от его способности подбирать в свою команду людей, выявляя их таланты и использовать их ради идеи, коллективной или эгоцентрической. Если руководитель – истероид, эгоцентрик, то будет «гробить» других ради своей цели, ради прибыли, ради денег для себя.

Таким образом, на самом раннем этапе детей можно разделить на две группы – истероиды или психастеники, и это проявляется на 20-й неделе внутриутробного развития.

Практически уже до рождения родители могут ориентировать ребенка на ту сферу, где он будет максимально успешен и сможет реализовать свою миссию. Например, ребенок психастеник не может быть хирургом, но может быть успешен в медицине, допустим разрабатывать новые формы и методы диагностики или описывать технологии операций.

Когда у ребенка начинается этап социализации, ему нужно подобрать людей – сподвижников, то, что мы называем характером. Характер – это умение «цеплять» людей, которые помогут в реализации идей и «побороть недруга», так как на каждом этапе социализации появляются люди, препятствующие в делах. Но благодаря содружеству «мы можем победить». Т.е. характер – это вторая составляющая ранней диагностики способностей, направленной на содружество [121].



Неврология сегодня представляет странные факты – у эффективных сотрудников, работающих в коллективе, обнаруживается синхронизация мозговой активности, они работают в унисон друг другу. Благодаря руководителю, лидеру, в команду подбираются люди, у которых сходная организация различных отделов мозга. Таким образом, проводя ЭЭГ можно сформировать более эффективный коллектив, в котором у сотрудников такая же синхронизация, как и у руководителя. При появлении угрозы, коллектив начинает воспроизводить мозговую активность лидера. Кстати, и преступная группировка также синхронизируется в случае опасности.

Иначе говоря, характерология – это наука об умении «делать под себя дружину», что обусловлено мозговой синхронизацией.

Сегодняшние достижения неврологии позволяют нам делать фантастические прогнозы. Экспериментальные исследования ранней диагностики способностей – чрезвычайно перспективное направление.

- 
1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
  2. Лэнгле, А. Счастье и бытие – счастливым / А. Лэнгле // Бюллетень 2017. № 9. С. 81–120.
  3. Лэнгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / А. Лэнгле. М.: Гинезис, 2012. 159 с.
  4. Небылицин, В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. М.: Наука, 1976. 336 с.
  5. Данилова, Н.Н. Психофизиология: учебник для вузов / Н.Н. Данилова. М.: Аспект Пресс, 1998. 373 с.
  6. Гоникман, Э.И. Учение о темпераментах. Расширенный взгляд / Э.И. Гоникман. М.: «Велигор», 2010. 224 с.
  7. Шпицер, М. Вся правда о мозге. Популярная неврология / М. Шпицер. М.: АКТ Апрель, 2008. 288 с.
  8. Аминов, Н.А. Самораскрытие способностей старшеклассника / Н.А. Аминов, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 184–186.
  9. Кликс, С. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта / С. Клинкс. М. Прогресс, 1983. 302 с.
  10. Павлов, И.П. Полное собрание сочинение / И.П. Павлов. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951–1952. 592 с.
  11. Аминов, Н.А. Изучение индивидуальных различий предрасположенности к состоянию тревоги в рамках концепции двух сигнальных систем / Н.А. Аминов, В.Н. Азаров // Проблемы дифференциальной психологии. М.: Педагогика, 1981. т. X. С. 98–111.
  12. Левенталь, Е. Характеры и роли / Е. Левенталь. М., Бослен, 2007. 333 с.

13. Бэкингом, М. Шаг к успеху: Успешное руководство, эффективное лидерство и стабильный личный успех / М. Бэкингом. М.: ИД Вильямс, 2007. 287 с.

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОБСТВЕННЫХ СПОСОБНОСТЯХ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ**

**В.А. Ращупкина, И.И. Черемискина**

*Владивостокский государственный университет  
экономики и сервиса*

*г. Владивосток*

*Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН/18*

*В данной статье рассмотрены представления студентов о собственных способностях в контексте профессионального самоопределения. Представлены результаты исследования представлений студентов первого курса о профессионально значимых способностях для выбираемых ими направлений подготовки, представлений о собственных способностях как основы профессионального самоопределения.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональные способности, представления, образование, студенты.*

## **REPRESENTATIONS OF OWN ABILITIES AS A PREMISES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS**

**V.A. Rashchupkina, I.I. Cheremiskina**

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok  
The study was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic  
Research, project 17-06-00281*

*Summary: in this article is devoted to consideration of ideas of students of own abilities in the context of professional self-determination. Results of a research of ideas of first-year students of professionally significant abilities for the directions of preparation chosen by them, about own abilities and their influence on professional self-determination are presented.*

*Key words: professional self-determination, professional abilities, presentations, education, students.*

В настоящее время проблема профессионального самоопределения является одной из важнейших научно-практических проблем. Вопросы выбора профессии и правильности этого выбора встают перед человеком на протяжении всей его трудовой жизни. Профессиональный выбор, осуществляемый человеком путем анализа собственных ресурсов и способностей и соотнесения их с требованиями профессии, является основой для его самоутверждения в обществе.

В современной науке нет единого представления о феномене профессионального самоопределения. В отечественной психологии процесс профессионального самоопределения часто связывают с выбором образа жизни, личностным самоопределением. Профессиональное самоопределение – сложный динамический процесс формирования субъектом личностно значимой системы основополагающих отношений к профессиональной деятельности [3].

Особенно остро вопрос профессионального самоопределения встает в юношеском возрасте, являясь основой для личностного развития. Как утверждает Е.А. Климов профессиональное самоопределение выступает системообразующим центром для всей системы самоопределений подрастающего человека как субъекта деятельности и гражданина [2]. Согласно Д. Сьюперу профессиональное становление человека детерминировано его представлениями о самом себе. Человек неосознанно ищет профессию, в которой сможет сохранить соответствие своим представлениям о себе. Д. Сьюпер утверждает, что выбор профессии должен осуществляться с учетом собственных способностей, интеллектуальных особенностей, потребностей, ценностей, интересов и черт личности.

Способности – сложное синтетическое образование личности, определяющее ее пригодность к деятельности. Они формируются на основе различных психических процессов и функций [4].

Профессиональные способности – это способности, обеспечивающие возможность человека успешно выполнять конкретную трудовую деятельность на протяжении всего профессионального пути, с учетом изменений требований к деятельности [1].

В психологии понятие «профессиональные способности» часто включает в себя не только характеристики способностей, но и особенности специфических для конкретной профессии профессионально важных качеств, которые в свою очередь включают в себя совокупность психологических качеств личности, а также ряд физических, антропометрических и физиологических характеристик, определяющих успешность освоения и реализации конкретной трудовой деятельности. Каждая профессия имеет свой специфический перечень профессионально важных качеств, определяющих

щийся по результатам психологического анализа профессии и составления ее профессиограммы и психограммы [1].

В данной работе под представлениями о собственных способностях подразумевается самооценка индивидом имеющихся у него способностей, которая во многом определяет его профессиональный выбор, ведь каждая профессия требует от специалиста наличия определенного ряда качеств, от которых зависит эффективность и успешность его профессиональной деятельности. Формированию подобных представлений могут способствовать разные внешние факторы, оценки и мнение учителей, сверстников, и, как уже было показано нами, родителей [4]. Очень важно, чтобы представления личности о собственных способностях соотносились с ее представлениями о выбираемой профессии и теми требованиями, которые она предъявляет к способностям специалиста. В противном случае профессиональные ожидания студентов не оправдываются, что приводит к потере интереса к выбранной сфере профессиональной деятельности.

Гипотеза данного исследования состоит в том, что представления о собственных способностях студентов I курса соотносятся с представлением о выбранной ими профессии и являются определяющим фактором выбора направления обучения.

Эмпирическую выборку составили студенты первого курса очного отделения Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, различных направлений подготовки. Общая выборка составила 142 человека.

В данном исследовании в рамках изучения представлений студентов о профессионально значимых способностях и собственных способностях, как определяющем факторе профессионального самоопределения студентов высшего профессионального образования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить представления студентов о профессионально значимых способностях, представления о собственных способностях, выявить мотивы выбора направления подготовки.
2. Соотнести представления о профессионально значимых способностях со способностями, представленными в ФГОС и профессиограммах, сделать соответствующие выводы.

Для проведения исследования был выбран один из методов психосемантики – ассоциативный тест. От студентов требовалось описать способности, которые они считают необходимыми для успешной деятельности по выбранному направлению подготовки, оценить, насколько эти способности выражены у них и описать, почему они выбрали данную специальность.

Для статистической обработки результатов ассоциативного теста был использован метод контент-анализа. Реализация данного метода заключалась в выявлении частоты встречаемости различных элементов содержания текстового материала.

Был произведен анализ ФГОС и профессиограмм, на основе которого были объективно выделены основные группы способностей, необходимые для успешного осуществления профессиональной деятельности изучаемых направлений подготовки. В результате было выявлено, что представления о востребованных профессиональных способностях студентов 1 курса, принявших участие в исследовании, характеризуются высокой объективностью. Наиболее востребованные способности отчетливо осознаются студентами, однако есть направления подготовки (имиджмейкерские услуги, сервис в авиации, товароведение), в которых не были выражены волевые и интеллектуальные способности, являющиеся востребованными в их дальнейшей профессиональной деятельности, что может быть связано с тем, что студенты находятся на начальном этапе освоения профессии и имеют еще недостаточный уровень вовлеченности в профессиональную деятельность.

Студенты всех направлений подготовки среди мотивов выбора профессии наиболее часто отмечают внутренние мотивы, среди которых выражено соответствие требований профессии собственным способностям, то есть для них важным фактором, оказывающим влияние на выбор профессии, является соответствие собственных интересов и способностей тем требованиям, которые предъявляет выбираемая профессия. На вопрос о том, какие способности студенты отмечают у себя, большинство отметило, степень выраженности у себя тех способностей, которые они считают профессионально важными, причем большая часть студентов считает, что их способности имеют уровень развития выше среднего, следовательно, можно говорить о том, что студенты соотносят представление о собственных способностях с представлением о способностях, востребованных в их профессии.

Таким образом, можно сказать, что студенты, принявшие участие в нашем исследовании, в целом отчетливо представляют себе требования выбранной ими профессии к профессионалу, отмечают у себя наличие этих способностей и считают, такая самооценка способствовала выбору направления профессиональной подготовки.

---

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. 304 с.

3. Левицкая, И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс / И.А. Левицкая // Вестник КемГУ. 2014. №2 (58). С. 136–140.

4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

5. Самойличенко, А.К. Родительское отношение как фактор самораскрытия способностей школьниками / А.К. Самойличенко, И.И. Черемискина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6, №4(21). С. 368–371.

## **САМООЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**Д.А. Сафронова, А.Д.Конарева**

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

*г. Владивосток*

*В статье представлено исследование особенностей самооценки и понимания профессиональной компетентности у студентов направления подготовки «Психология», проанализированы способности психолога-профессионала в представлении студентов. Студентам была предоставлена возможность оценить у себя компетенции из списка общекультурных и профессиональных компетенций, а также обосновать свой выбор в ходе интервью. Данные, полученные в ходе исследования, показали наиболее и наименее сформированные компетенции с точки зрения студентов-психологов.*

**Ключевые слова:** *компетенции, способности, профессиональная компетентность, профессионализация, образ психолога, профессионально важные качества психолога.*

## **SELF-IMAGE OF PROFESSIONAL ABILITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS**

**D.A. Safronova, A.D. Konareva**

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok*

*The article presents a study of the features of self-esteem and understanding of professional competence among psychology students. The abilities of a professional psychologist in the presentation of students are also analyzed. Students were given the opportunity to assess their competences from the list of general cultural and professional competencies, and then explain their choice during the interview. The results showed the most and least formed competences from the point of view of psychology students.*

**Keywords:** *competence, abilities, professional competence, professionalization, image of a psychologist, important qualities of a psychologist.*

Освоение профессии в вузе осуществляется путем специально организованной учебной деятельности студентов. Её целью является предоставление студенту необходимого объёма общенаучных, гуманитарных и специальных знаний, умений, формирование и развитие у них соответствующих личностных качеств и способностей, приобщение к основам профессиональной этики.

Профессиональная компетентность определяется как мастерство организации и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью, умение поставить задачи и способность организовать решение конкретных проблем [1]. Психолог, как личность, как субъект профессиональной деятельности отличается своей направленностью, мотивационно-потребностной сферой, характером и способностями.

Способности – одно из важнейших качеств личности профессионала, которое едва ли не в первую очередь определяет успешность овладения профессиональными знаниями и умениями, обеспечивает становление социально-профессиональной компетентности. Профессиональные способности рассматриваются как характеристики личности психолога, обеспечивающие успешное выполнение им своей профессиональной деятельности. Беря за основу классификацию способностей, предложенную Б.М. Тепловым, к профессиональным способностям психолога прежде всего относятся межличностные (коммуникационные) способности, теоретические и практические способности, а также творческие способности [2].

Практическая психология требует от психолога гораздо больше профессионально специфических качеств. По данным Н.А. Аминова и М.В. Молоканова [3], для психолога с практической ориентацией оказались характерными: выраженная готовность к контактам; общая интеллектуальность; умение поддерживать контакты, т.е. стрессоустойчивость в процессе общения; умение контролировать свое поведение, т.е. сохранять эмоциональное самообладание в процессе общения; эмпатия; опора на себя в принятии решений.

Для психолога важно быть разносторонне подготовленным специалистом, эрудированным в разных областях психологии. Перечень профессионально важных личностных качеств практического психолога, по данным Т.А. Верняевой [4], включает: доброжелательность, ответственность, организованность, любознательность, наблюдательность, терпеливость, внимательность, самообладание, тактичность, гуманность, отзывчивость, объективность, гибкость, высокий уровень общего и социального интеллекта, рефлексивность, сензитивность, креативность, умелое владение невербальными средствами общения, стрессоустойчивость, и некоторые другие характеристики.

Однако профессиональная эрудиция включает в себя не только знание психологии, но и определенную совокупность знаний в области философии, истории, культурологии, педагогики, экономики, социологии, права, филологии, физической культуры, математики, концепций современного естествознания.

За период обучения на направлении подготовки «Психология» представления студентов о психологе-профессионале значительно изменяются: на младших курсах они довольно стереотипны, на старших курсах становятся все более разнообразными и вариативными. В образах профессионала старшекурсники чаще отражают полученные знания, а также индивидуальные личностные особенности. Данные исследований показывают, что социальные и эмоциональные характеристики личности психолога в представлении студентов имеют особую значимость [5].

Важнейшим качеством психолога является профессиональная компетентность, которая включает в себя профессиональные знания, умения, навыки и способности, которые интегрируются в метакомпетенции [6]. Формирование их начинается в процессе обучения в вузе.

С целью изучения способностей и самооценки профессиональных компетенций студентов-психологов нами было проведено исследование на базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. В данном исследовании приняли участие студенты 3 курса направления подготовки «Психология» в количестве 20 человек.

Гипотеза исследования: студенты-психологи считают себя наиболее способными и компетентными в тех областях, которые основаны на практической части их обучения.

Исследование проходило в два этапа: опрос и интервью.

В качестве основы для опроса был выбран список общекультурных и профессиональных компетенций, которые содержатся в Приказе Минобрнауки России от 07.08.2014 №946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 37.03.01 Психология (уровень бакалавриата)».

Студентам было предложено оценить в процентах свой уровень освоения программы бакалавриата по общим (ОК) и профессиональным (ПК) компетенциям, по каждой из способностей студент мог выставить процент от 0 до 100, таким образом обозначив собственный уровень компетенции. Также учащиеся выбрали 5 самых важных, по их мнению, способностей, которыми должен обладать психолог.

В результате проведения первого этапа исследования были получены следующие результаты:



Таблица 1

**Компетенции, самооценка которых у студентов была выражена наиболее высоко**

Компетенция	Среднее значение
ОК-7	70%
ОК-6	65%
ПК-5	61%

Таким образом, основываясь на полученных результатах (табл. 1), можно утверждать, что студенты оценивают себя наиболее компетентными в следующих областях:

- 1 . Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);
- 2 . Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);
- 3 . Способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-5).

По итогам полученных результатов сделан вывод, что опрошенные студенты-психологи считают себя наиболее компетентными в области межличностных отношений, способными проявлять взаимодействие между различными социальными или же межкультурными группами людей. Выявлена тенденция к саморазвитию и самообразованию в различных сферах жизни студентов. Вместе с тем, студенты направления подготовки «Психология» выделили знания в своей профессиональной области, а именно: диагностика или прогноз изменений развития психических процессов, характера, акцентуаций, функционального состояния человека.

Таблица 2

**Компетенции, самооценка которых у студентов была выражена наименее высоко**

Компетенция	Среднее значение
ПК-1	43%
ПК-11	43%
ОК-3	44%
ОК-9	45%

А наименее компетентными они считают себя в областях, представленных выше (табл. 2).

1. Способность к реализации стандартных программ направленных на предупреждение отклонений в социальном и личностном статусе и развитии, профессиональных рисков в различных видах деятельности (ПК-1);

2. Способность к использованию дидактических приемов при реализации стандартных коррекционных, реабилитационных и обучающих программ по оптимизации психической деятельности человека (ПК-11);

3. Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах жизнедеятельности (ОК-3);

4. Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9).

Менее всего студенты компетентны, по собственной оценке, в экономической и правовой сфере, а также в области оказания первой медицинской помощи в условиях чрезвычайных ситуации, в навыке предупреждения отклонений в социальном и личностном статусе, в способности к реализации стандартных коррекционных и реабилитационных программ по оптимизации психической деятельности человека.

*Таблица 3*

**Самые важные, по мнению студентов, компетенции**

Компетенция	Частота упоминаний
ПК-5	75%
ОК-7	41%
ПК-3	41%

Самыми важными в работе психолога студенты считают следующие компетенции (табл. 3):

1. Способность к психологической диагностике, прогнозированию изменений и динамики уровня развития познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях с целью гармонизации психического функционирования человека (ПК-5);

2. Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

3. Способность к осуществлению стандартных базовых процедур оказания индивиду, группе, организации психологической помощи с использованием традиционных методов и технологий (ПК-3).

Выбранные компетенции, как наиболее значимые для психолога-профессионала, практически совпали со способностями, которые студенты оценили в качестве наиболее выраженных: способность к самоорганизации, самообразованию; умение осуществлять стандартные базовые процедуры оказания индивиду или группе психологической помощи, навыки проведения психологической диагностики, прогнозированию изменений и динамики уровня развития самосознания, психомоторики, способностей, характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт у человека.

В ходе проведения второго этапа исследования, данные полученные при опросе были подтверждены. Студенты отметили значимость выбранных ими компетенций, а также они озвучили, что наименее компетентными они считают себя в тех областях, которые требуют углубленного изучения и продолжительного практического опыта. Так, на настоящий момент студенты получили уже достаточно обширные теоретические знания и возможности для самообразования, но у них отсутствует возможность полноценно проверить свои знания на практике.

Таким образом, на основе полученных данных, заявленная гипотеза подтвердилась: студенты-психологи считают себя наиболее компетентными в областях, связанных с практическими основами своей специальности.

- 
1. Быкова, Е.А. Образ профессионально компетентного психолога в представлении студентов психологического факультета / Е.А. Быкова // Концепт. 2015. Спецвыпуск № 12.
  2. Бозаджиев, В.Л. Профессиональные способности психолога / В.Л. Бозаджиев // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 7. С. 293–294.
  3. Аминов, Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 5. С. 108.
  4. Верняева, Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога / Т.А. Верняева // СПб., 1997. С. 48–49.
  5. Казначеева, Н.Б. Я-образ и образ профессионального психолога в сознании студентов / Н.Б.Казачеева. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина 2006. 170 с.
  6. Чернявская, В.С. Метакомпетенции в контексте психологической культуры как профессиональные компетенции студента вуза / В.С. Чернявская, В.Р. Малахова // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 31–33.

# ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

**В.С.Чернявская**

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

*г. Владивосток*

*Представлена онтологическая модель области самораскрытия способностей. Она основана на интеграции психологии и информатики. Предметом исследования являются процессы личного саморазвития. При построении онтологической модели использована методология Карла Ви́га. Благодаря исследованию выделены уровни в концептуальном аппарате исследуемого поля, внедрен новый процессный подход, который позволяет определить возможность прогнозирования развития способностей, в зависимости от внешних факторов и внутренних ресурсов личности.*

**Ключевые слова.** *Самораскрытие способностей, онтологическая модель, понятийный аппарат, оценка, обобщение, планирование, действия, методология Карла Ви́га.*

## ONTOLOGICAL MODEL OF THE SUBJECT FIELD OF THE SELF-DISCLOSURE OF PERSONALITY

**V.S. Chernyavskaya**

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok*

*Ontological model of the field of self-disclosure of abilities is presented. It is based on the integration of psychology and informatics. The subject of the study are the processes of personal self-development. In constructing the ontological model, was used Carl Wiig's methodology. Thanks to the research, the levels in the conceptual apparatus of the field under investigation are singled out; a new approach is introduced that allows determining the possibility of predicting the development of abilities, depending on external factors and internal resources of the individual.*

**Keywords.** *Self-disclosure of abilities, ontological model, conceptual apparatus, evaluation, generalization, planning, actions, Carl Wiig's methodology.*

В настоящее время в связи с повышением требований к специалистам, выпускаемым учебными заведениями, актуализируются вопросы

раскрытия способностей личности. Человек, раскрывший свои способности, становится профессионалом в сфере своей деятельности и способен достигать поставленных целей.

Как показывают проводимые в современной науке исследования, самораскрытие способностей личности начинается еще в детстве, чаще всего, когда ребенок обучается в школе [1, 2]. Вслед за кризисом подросткового возраста самоопределение и целеполагание становятся важнейшими процессами, которые оборачиваются для подростка переживаниями и мучительными поисками себя, что формирует платформу для реализации процесса самораскрытия его способностей. Данный процесс реализуется в течение всей жизни человека, но наиболее активен он в подростковом и юношеском возрасте [3, 1].

На процесс самораскрытия способностей личности значительное влияние оказывают различные факторы, формируемые под воздействием внешней и внутренней сред данного процесса. Особое влияние на данный процесс оказывают факторы внешней среды, задаваемые элементами макро- и микросреды. Макросреда представляет собой совокупность экономических, социальных, политических и технологических факторов. Микросреда – это поле активной социальной деятельности личности, определяемое ее социальным взаимодействием с заинтересованными лицами. Назовём их стейкхолдерами, по аналогии с социально-экономической терминологией. В качестве стейкхолдеров в процессах самораскрытия способностей личности выступают окружающие люди, социальные группы. В подростковом и юношеском возрасте на ребенка наибольшее воздействие на его интересы оказывают сверстники, с которыми они общаются в школе, во дворе и прочее. Основываясь на мнении своих сверстников, подросток формирует представления о самом себе, о своих возможностях и способностях, осуществляется рефлексивный диалог с самой собой.

Процесс самораскрытия способностей личности координируется родителями, педагогами, психологами. Именно педагоги и их профессиональная деятельность чаще всего связаны с первыми проявлениями профессиональных способностей ребенка. От личности педагога зависит увлеченность ребенка проблематикой той или иной предметной области, которая реализуется в образовательном процессе с увлеченным учителем. В результате этого взаимодействия ученик раскрывает себя, в первую очередь – перед собой, как обладателем неких перспективных ресурсов – индивидуальных способностей, проявление которых способствует успешности профессиональной деятельности [4–8].

Влияние множества хаотичных и, зачастую невязанных между собой, факторов, определяет, что самораскрытие способностей личности – это сложный турбулентный процесс, в значительной степени зависящий от состояния его «внешней» и «внутренней» сред. Это усложняет данный процесс и требует разработки новых механизмов выявления влияя-

ния и/или управления данным процессом, основанных на достижениях психологии и современных наук в области теории хаоса и интеллектуального анализа данных. Для решения поставленной задачи необходим четко структурированный понятийный аппарат, позволяющий с достаточной точностью разрабатывать классификации, решать задачи распознавания образов и разработки адаптивных решений, учитывающих различные варианты развития данного процесса.

Библиографический анализ показал [9-14], что в современной науке не выработано единого понятия самораскрытия способностей личности. В психологии самораскрытие определяется как психологический прием, предоставляющий важную информацию клиенту [12, 13]. В практике [14], самораскрытие, – это форма существования и самовыражения личности, способ трансляции другим своей индивидуальности, своего Я.

Также в современной науке не существует единого мнения об определении и структуре способностей [14].

Все ученые сходятся во мнении [9-14], что моделирование процесса самораскрытия способностей личности достаточно сложно из-за отсутствия четкости, единого понятийного аппарата и описания особенностей данного процесса.

Все это обуславливает необходимость применения аппарата построения онтологических моделей, который известен в области информатики и других наук, для предметной области психологии для решения поставленной задачи. Построение онтологических моделей позволяет с достаточной точностью описывать структуру исследуемой предметной области, определять взаимосвязи между понятиями и уточнить их в контексте терминологического аппарата [15-17].

Все вышесказанное определило цель данного исследования – разработать онтологическую модель предметной области самораскрытия способностей личности.

*Материалы и методы.* Для построения онтологической модели предметной области самораскрытия способностей личности использованы авторские исследования, проводимые в школах различных типов и высших учебных заведениях г. Владивостока в 2014–2016 гг. Также в распоряжении авторского коллектива имеется комплекс моделей, описывающих взаимодействие педагогов и учеников в рамках учебной деятельности, влияния успешности обучения ученика в школе на успешность его дальнейшей профессиональной деятельности [18–20].

Онтологическая модель представляют собой «формальную спецификацию концептуализации, которое имеет место в некотором контексте предметной области» [17]. Концептуализация предполагает представление предметной области через совокупность конечного множества понятий и связей между ними, представленными в форме родовидовых отношений

«родитель – ребенок» и ограничений, наложенных на слоты (ограничения ролей) [15].

Поскольку самораскрытие личности – это процесс, в результате которого у индивида формируется комплекс знаний и представлений о своих способностях, возможностях их реализации с учетом условий внешней среды, то для описания терминологического аппарата, описывающего данный процесс использована методология Карла Виига [17]. В основе данной методологии лежит выделение уровней объектов знаний и уровней управления. Уровень объектов знаний включает три основных компонента: агенты, основные процессы, активы знаний.

В данном исследовании под уровнем управления понимается цикл управления знаниями. В основе данного цикла выделяется четыре фазы: оценка (Review), обобщение (Conceptualise), планирование (Reflect), действия (Act).

Фаза оценки хотя и является начальной, она может быть реализована в любой необходимый момент управления. Данная фаза состоит из двух составляющих: мониторинг деятельности и оценка результатов. Мониторинг деятельности и оценка результатов осуществляется с учетом ранее разработанного плана. Особое место уделяется анализу информационных потоков и формированию знаний.

В фазе обобщения осуществляется инвентаризация знаний и организационного контента. Это предполагает поиск ответов на вопросы: в каких процессах и подпроцессах создаются и используются знания, какие организационные роли они предоставляют. В данной фазе осуществляется анализ слабых и сильных сторон процесса.

В фазе планирования определяются и планируются улучшения, разрабатываются стратегические и оперативные планы.

В последней фазе – фазе действия предполагается реализация разработанных планов через реализацию принятых управленческих решений. Реализация планов может осуществляться улучшением информационных потоков, организационным развитием, повышением эффективности деятельности персонала.

Результаты исследования и их обсуждение. С применением методологии Карла Виига и результатов проведенных исследований авторами построена онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности, приведенная на рисунке.

Построение онтологической модели предметной области самораскрытия способностей личности позволило выделить пять страт в исследуемой предметной области, определяющую группировку понятий: страта 1 – «Процессы управления», страта 2 – «Макроуровень процесса», страта 3 – «Структура процесса», страта 4 – «Участники процесса», страта 5 – «Структура способностей и инструментария их использования».

Страта 1 содержит понятия и взаимосвязи между ними, определяющие управление исследуемым процессом. В данную страту включены следующие понятия: «Комплекс управленческих решений», «Процессное управление», «Подпроцесс управления «Оценка», «Подпроцесс управления «Обобщение», «Подпроцесс управления «Планирование», «Подпроцесс управления «Действие».

Управление процессом самораскрытия способностей личности строится на реализации комплекса разработанных управленческих решений. Данные управленческие решения разрабатываются с применением методов и подходов процессного управления. В структуру процесса управления самораскрытия способностей личности входят вышеуказанные подпроцессы управления, входящие в структуру понятийного аппарата, описывающего исследуемое предметную область.

Ключевым является подпроцесс управления «Планирование», который строится на результатах подпроцессов управления «Оценка» и «Обобщение». Данный подпроцесс направлен на разработку стратегических и оперативных планов, определяющих реализацию процесса самораскрытия способностей личности, а также его развитие с учетом поставленных целей.

Подпроцесс управления «Оценка» предполагает проведение входного, промежуточного и итогового контроля уровня развития способностей индивида, эффективности его деятельности, у которого осуществляется самораскрытие способностей. Контрольные точки для контроля задаются руководителями процесса – педагогами, психологами, координирующими процесс самораскрытия способностей личности. Также в рамках подпроцесса «Оценка» может осуществляться мониторинг деятельности ребенка в исследуемый промежуток времени, заданным при планировании.

Подпроцесс управления «Обобщение» запускается только после окончания реализации подпроцесса «Оценка», и он направлен на обработку полученных результатов мониторинга и контроля. При обработке данных результатов особое внимание обращается не только на уровень самораскрытия способностей личности, но и на формирование представлений о себе, диагностического аппарата анализа внешней среды, и моделей поведения, которые будут способствовать самораскрытию способностей и повышению эффективности профессиональной деятельности индивида.

На основании результатов реализации вышеуказанных процессов запускается подпроцесс управления «Действие», предполагающий реализацию разработанного плана.

Страта 2 построенной онтологической модели задает понятийный аппарат, описывающий исследуемый процесс на макроуровне. В данную страту входят понятия «Условия внешней среды», «Внутренний потенциал личности», «Процесс самораскрытия способностей личностью», «Управление процессом».



На процесс самораскрытия способностей личности оказывают влияние условия внешней среды, задаваемые воздействием социально-экономических условий и социальных групп, определяемых стейкхолдерами. Основными стейкхолдерами при самораскрытии способностей личности являются сверстники индивида, поскольку, как было показано выше, наиболее активно реализуется исследуемый процесс в подростковом и юношеском возрасте. Также на процесс самораскрытия способностей индивида значительное влияние оказывает его внутренний потенциал, определяемый задатками, знаниями о внешнем и внутреннем мире, моделями поведения.

Процесс самораскрытия способностей личности имеет сложную структуру, задаваемую совокупностью подпроцессов, которые определяются понятийным аппаратом страты 3.

Страта 3 содержит такие понятия как «Подпроцесс «Возникновение интереса индивида к окружающему миру», «Подпроцесс «Деятельность индивида по познанию окружающего мира», «Подпроцесс «Рефлексивный диалог индивида с самим собой», «Подпроцесс «Формирование знаний у индивида о своих способностях», «Подпроцесс «Формирование инструментария применения способностей».

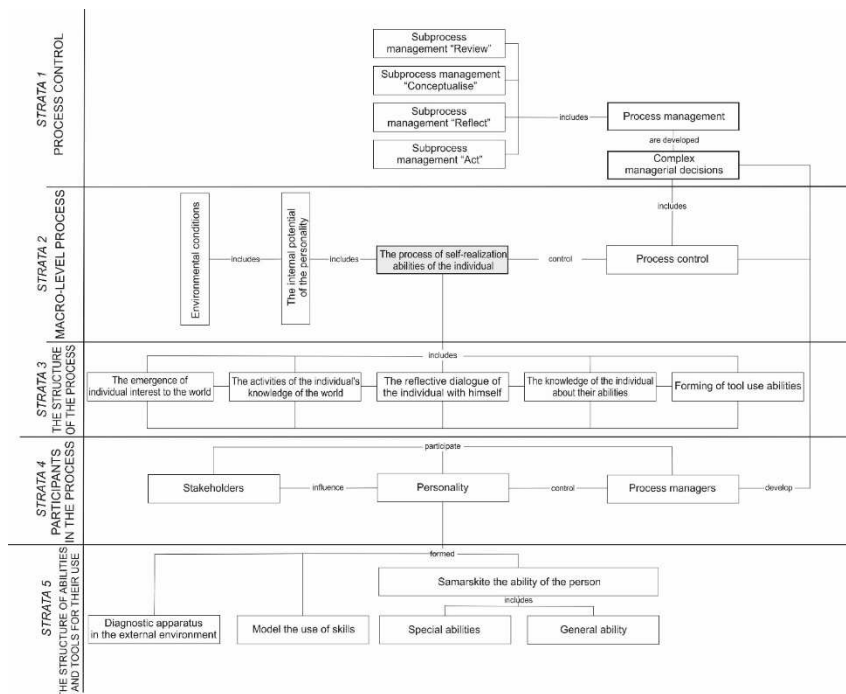


Рис. Онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности

Подпроцесс «Возникновение интереса индивида к окружающему миру» является одним из ключевых элементов самораскрытия способностей личности. Это обусловлено тем, что именно интерес к окружающему миру способствует формированию положительных эмоций индивида в результате познания нового и совершения открытий. Данный подпроцесс в значительной степени координируется педагогами и родителями. От эффективности реализации данного подпроцесса в значительной степени зависит уровень раскрытия способностей личности.

Второй подпроцесс «Деятельность индивида по познанию мира» зависит от предыдущего подпроцесса и внутреннего потенциала личности. В результате реализации данного подпроцесса у индивида развиваются его способности, формируются опыт и знания об окружающем мире. На данном этапе самораскрытия способностей личности необходимо как можно чаще проводить психологическое тестирование развития способностей индивида, осуществлять мониторинг его деятельностью с целью ранней диагностики отклонений при реализации исследуемого процесса. Поскольку возникающие отклонения на данном этапе могут отрицательно сказаться в будущем на его профессиональной карьере после окончания обучения. Также особое внимание необходимо уделять и деятельности педагогов, участвующих в управлении данным процессом.

Третий подпроцесс «Рефлексивный диалог индивида с самим собой» наиболее сложен для диагностики и управления. Он реализуется у индивида скрыто: на основании полученных опыта и знаний и служит инструментом познания самого себя, выяснения, что он может в окружающем мире, каких целей способен достигнуть [21]. При реализации данного подпроцесса у индивида формируется представление о самом себе, о своих способностях и возможностях их использования.

Четвертый подпроцесс «Формирование знаний у индивида о своих способностях» запускается на основании результатов предыдущего подпроцесса. Рефлексивный диалог личности с собой формирует систему знаний о своих способностях, на основании которых создается инструментальный применения его способностей, и запускается пятый подпроцесс.

Пятый подпроцесс «Формирование инструментального применения способностей» является заключительным и в результате его реализации у индивида формируются комплекс инструментов, позволяющих решать задачи определения, когда и в какой форме лучше использовать свои способности с целью достижения максимального результата. На данном этапе самораскрытия способностей необходимо четкое воздействие педагога на индивида с применением индивидуального подхода с целью ранней диагностики отклонений, возникающих на данном этапе и их коррекции.

Все вышеуказанные подпроцессы реализуются последовательно в рамках конечного множества циклов. Причем эти циклы отличаются по

продолжительности с учетом возраста индивида, например, они сокращаются при переходе от подросткового возраста к юношескому.

Страта 4 построенной онтологической модели содержит понятийный аппарат, определяющий участников процесса самораскрытия способностей личности. В данную страту входят следующие понятия: «Стейкхолдеры», «Индивид», «Руководители процесса».

Страта 5 определяет структуру понятийного аппарата, задающего совокупность понятий, позволяющих решать задачу распознавания образов при идентификации достижимости результатов реализации процесса самораскрытия способностей личности. В данную группу входят понятия «Диагностический аппарат анализа внешней среды», «Модель использования своих способностей индивидом», «Самораскрытие способности индивида», «Специальные способности», «Общие способности».

Будем считать, что процесс самораскрытия способностей личности реализован эффективно в случае, если у индивида сформированы следующие элементы: общие способности, специальные способности, диагностический аппарат анализа внешней среды, модель использования своих способностей индивидом.

Закключение. Построенная авторская онтологическая модель предметной области самораскрытия способностей личности может быть использована для формирования нового понятийного аппарата управления исследуемым процессом, позволяющего создавать и совершенствовать существующие механизмы развития способностей и творческого потенциала молодого поколения, способного полностью реализовывать свои скрытые возможности в профессиональной деятельности.

Существующий понятийный аппарат управления процессом самораскрытия способностей личности не соответствует существующим требованиям науки и общества, и не позволяет разрабатывать управленческие решения, позволяющие повысить эффективность данного процесса, поскольку образовательная и профессиональная деятельность молодого поколения реализуется в условиях высокой неопределенности и риска и в большинстве случаев отсутствуют оптимальные условия для раскрытия индивидуальных качеств личности.

Выделение структуры исследуемого процесса позволяет разработать алгоритмы диагностики сформированности элементов структуры способностей и инструментов их использования у индивида, которые будут применены для повышения эффективности реализации подпроцессов управления «Оценка» и «Обобщение» и позволят с достаточной точностью решать задачи оценки эффективности реализации подпроцессов процесса самораскрытия способностей личности. Применение данных алгоритмов диагностики в управлении исследуемым процессом создаст платформу не только для повышения уровня индивидуализации при самораскрытии способностей обучаемого, но и для улучшения качества общения обучаемого

с педагогами – руководителями процесса, что в настоящее время очень актуально.

Введение в понятийный аппарат исследуемой предметной области «Диагностический аппарат анализа внешней среды», «Модель использования своих способностей индивидом» в структуру результатов реализации исследуемого процесса позволяет создать платформу для совершенствования механизма самораскрытия способностей индивида. Именно данные элементы – диагностический аппарат анализа внешней среды и модель использования своих способностей дадут возможность индивиду реализовать общие и специальные способности в своей профессиональной деятельности в любых условиях, и, следовательно, добиваться поставленных целей в заданные сроки.

На основании авторской онтологической модели исследуемой предметной области, разработанных механизмов самораскрытия способностей индивида может быть написана экспертная система – компьютерная программа, позволяющая осуществлять мониторинг и контроль реализации процесса самораскрытия способностей личности, визуализировать результаты и сопровождать разработку управленческих решений в данной сфере. Руководители процесса – педагоги, психологи с применением данной экспертной системы смогут проводить диагностику сформированности способностей обучаемых, планировать мероприятия и задавать точки контроля оценки качества их реализации, осуществлять мониторинг и контроль, разрабатывать и внедрять корректирующие действия при снижении эффективности управляемого процесса.

Данная экспертная система, внедренная в процесс обучения в образовательных учреждениях, повысит качество и эффективность формирования у обучаемого компетенций, в том числе профессиональных.

- 
1. Толстых, Н.Н. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Н.Н. Толстых, под ред. И.В. Дубровиной. М.: Академия, 1995.
  2. Marcia, J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / Ed. by J. Adelson. N.Y., 1980. P. 213–231.
  3. Лэнгле, А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле. М.: Генезис, 2009. 235 с.
  4. Аминов, Н.А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 5–17.
  5. Symanyuk, E.E. Psychological predictors of inhibition development in educational environments / E.E. Symanyuk, A.A. Pecherikina // Psychology in Russia: State of the Art. 2016. № 9(3). P. 127–140.

6. Li Sha, Chee-Kit Looi, Wenli Chen, Peter Seow, Lung-Hsiang Wong Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment // *Computers in Human Behavior*, Volume 28, Issue 2, March 2012, P. 718–728.

7. Hayeon, Song, Jihyun Kim, Wen Luo Teacher–student relationship in online classes: A role of teacher self-disclosure // *Computers in Human Behavior*, Volume 54, January 2016, P. 436-443.

8. Fezile Ozdamli, Hasan Ozdal Life-long Learning Competence Perceptions of the Teachers and Abilities in Using Information-Communication Technologies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Volume 182, 13 May 2015, P. 718–725.

9. Антонова, Н.В. Самоопределение как механизм развития идентичности / Н.В. Антонова, В.В. Белоусова // *Педагогика и психология образования*. 2011. № 2. С. 79–92.

10. Гинзбург, М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.Р. Гинзбург // *Вопросы психологии*. 1988. № 2. С. 19–26.

11. Karpov A.A., Karpov A.V., Karabushchenko N.B., Ivashchenko A.V. (2017). The interconnection of learning ability and the organization of metacognitive processes and traits of personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10(1), P. 67-79.

12. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми себя, чтобы понять других! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 336с.

13. Jourard, S.M. Self-disclosure: An experimental analysis of the transparent self / S.M. Jourard. – New York: Wiley, 1971. 245 p.

14. История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А. Карпенко // *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. С. 400.*

15. Антонов, И.В. Модель онтологии предметной области для систем семантически-ориентированного доступа / И.В. Антонов, М.В. Воронов // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия: Естественные и технические науки*. 2010. № 2. С. 28–32.

16. Королева, Л.А. Онтологическая модель предметной области «Технология швейных изделий» / Л.А. Королева, А.В. Подшивалова, О.В. Панюшкина // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 10-5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rae.ru/fs/509-r32438/>.

17. Кудрявцев, Д.В. Системы управления знаниями и применение онтологий / Д.В. Кудрявцев. СПб.: Изд-во Политехн. унта, 2010. 344 с.

18. Чернявская, В.С. Учебная успешность выпускника школы как фактор результативности ЕГЭ / В.С. Чернявская, Ю.М. Ротэряню // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 1 (56). С. 224–226.

19. Чернявская, В.С. Самооценка школьников в школах разных типов (на примере пятиклассников) / В.С. Чернявская, Е.Ф. Арсеньева // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 269–272.

20. Чернявская, В.С. Взаимосвязь результатов ЕГЭ и успешность учебной деятельности выпускников школы / В.С. Чернявская, Д.С. Меркулов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 6 (50). С. 290-300.

21. Shadrikov V.D. The role of reflection and reflexivity in the development of students' abilities // Psychology in Russia: State of the Art. 2013. №6 (2). P. 55–64.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ И ИХ САМОРАСКРЫТИЕ**

**В.С. Чернявская, А.А. Токмакова, Ю.А.Рожкова**

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

*Россия, г. Владивосток*

*Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 17-06-00281-ОГН/18*

*Статья посвящена рассмотрению профессиональных способностей и их самораскрытия в ходе учебного процесса. В статье были рассмотрены и проанализированы теоретические подходы к рассмотрению способностей и их самораскрытия. В работе обоснована актуальность изучения профессиональных способностей как психологического феномена, связанного с успешным осуществлением профессиональной деятельности. В исследовании проверялись гипотезы о том, что представления студентов о профессионально значимых способностях совпадают с нормативно заданным перечнем способностей, которые включает профессиональный стандарт соответствующего направления подготовки; существует связь между фактором самостоятельности самораскрытия способностей будущих дизайнеров и уровнем их вовлеченности в профессию в студенческом возрасте. Гипотеза была проверена на выборке студентов Владивостокского Государственного университета экономики и сервиса, обучающихся на направлениях подготовки «Дизайн». В результате исследования были сделаны выводы о том, что представления студентов о профессионально значимых способностях не совпадают с нормативно заданным перечнем способностей, представленных в профессиональном стандарте, а также существует статистически значимая взаимосвязь в группе самостоятельного самораскрытия с профессиональной вовлеченностью.*

**Ключевые слова:** способности, профессиональные способности, профессиональная деятельность, компетенции, стандарт, студенты, самораскрытие.

# PROFESSIONALLY IMPORTANT ABILITIES OF STUDENTS DESIGNERS AND THEIR SELF-DISCLOSURE

V.S. Chernyavskaya, U.A. Rozhkova, A.A. Tokmakova

*Vladivostok State University of Economics and Service*

*Vladivostok*

*The study was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project 17-06-00281*

*The article is devoted to the consideration of professional abilities and their self-disclosure in the course of the educational process. The article examined and analyzed theoretical approaches to the consideration of abilities and their self-disclosure. The work substantiates the relevance of studying professional abilities as a psychological phenomenon connected with the successful implementation of professional activity. The study tested the hypotheses that the students' views on professionally significant abilities coincide with the normatively prescribed list of abilities that includes the professional standard of the relevant training area; there is a connection between the factor of independence of self-disclosure of the abilities of future designers and the level of their involvement in the profession in the student age. The hypothesis was tested on a sample of students of the Vladivostok State University of Economics and Service studying in the areas of preparation "Design". As a result of the research, it was concluded that the students' ideas about professionally significant abilities do not coincide with the normatively prescribed list of abilities presented in the professional standard, and there is a statistically significant relationship in the "I" group between points on self-discovery and professional involvement.*

**Key words:** *abilities, professional abilities, professional activity, competence, standard, students, self-disclosure.*

В настоящее время общество нуждается в высококвалифицированных специалистах для разных сфер деятельности, которые способны выполнять поставленные профессиональные задачи на высоком уровне и быть высококомпетентными в своей области деятельности. Одним из факторов, который может обеспечить успешность специалиста в его профессиональной деятельности могут выступать имеющиеся у него специальные способности, которые так или иначе проявляются в его жизнедеятельности, поэтому исследование и изучение темы способностей в настоящее время является актуальным.

Современный рынок труда представлен большим количеством специальностей, и наличие способностей к определенной деятельности может

способствовать профессиональному самоопределению, которое представляет собой ведущую форму активности в процессе профессионального развития и неразрывно связано с развитием и реализацией личностью профессиональных способностей [1].

Каждая профессия, по Е.А. Климову, содержит в себе конкретные цели, задачи, средства и права работника, должностные обязанности и трудовые функции. С такими понятиями как «профессия», «деятельность» и «профессиональная деятельность» связано понятие «профессиональных способностей». Профессиональными способностями в психологической науке обозначаются способности, обеспечивающие возможность субъекта деятельности успешно выполнять конкретную трудовую деятельность на протяжении всего профессионального пути с учетом изменений требований к деятельности, и поэтому для осуществления трудовой деятельности на высоком уровне, специалист должен обладать совокупностью профессиональных способностей, применимо к его виду деятельности [2, 3].

Исследования, которые проводились в области психологии способностей, всегда были актуальны, в независимости от социальной или экономической ситуации, в тот или иной период времени. Способности, как психологический феномен, достаточно сложен для исследования, данный факт отмечали многие психологи. В отечественной психологии выделяют несколько основных подходов к рассмотрению проблемы способностей. Личностно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев), функционально-генетический (В.Д. Шадриков, Е.П. Ильин) и системный подход (В.С. Мерлин, Э.А. Голубева).

Сторонники личностно-деятельностный подхода рассматривали способности как совокупность определенных свойств личности, имеющих отношение к успешности деятельности, обеспечивающих легкость и быстроту освоения каких-либо знаний. Деятельность, в данном случае рассматривалась как обязательное условие, необходимое для формирования способностей, а личность – как некая основа для их развития. Необходимо отметить тот факт, что в данном подходе способности не сводились к знаниям, умениям и навыкам, которыми овладел человек в процессе своей жизни, способности проявляются в их творческом применении [4, 5, 6, 7].

Основоположники функционально-генетического подхода рассматривали способности как свойства функциональных систем. В отличие от представителей личностно-деятельностного подхода, сторонники функционально-генетического подхода, напротив, не считали деятельность обязательным условием для формирования способностей, в данном подходе способности существуют еще до деятельности. В функционально-генетическом подходе ведущая роль в формировании способностей отводится наследственным факторам [8, 9].



Представители системного подхода в исследовании способностей рассматривали данный психологический феномен как некое сложное многоуровневое образование [10, 11].

Студент, желающий стать успешным специалистом, должен иметь представления о профессиональных требованиях в сфере своей профессиональной деятельности. Каждая профессия предполагает определенные виды деятельности, ряд трудовых функций, задач и различных обязанностей. Успешность выполнения трудовых обязанностей обуславливается профессиональными способностями, личностными качествами и совокупностью компетенций, сформированных в процессе получения образования. Компетенции, необходимые будущему профессионалу, изложены в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Общекультурные компетенции – это базовые компетенции личности, которые способствуют процессу вхождения в мировое пространство культуры, обеспечивают применение профессиональных знаний и умений в различных видах практической деятельности, позволяют овладеть нормами речевого этикета, литературного языка, а также ориентироваться в социуме [12].

Общепрофессиональные компетенции представляют собой совокупность компетенций, которые являются общими для всех специалистов в определенной сфере профессиональной деятельности. Данные компетенции универсальны по своему характеру. Общепрофессиональные компетенции предполагают готовность к какой-либо конкретной профессиональной деятельности и формируются в процессе овладения методами конкретной работы, решении определенных профессиональных проблем [13].

Профессиональные компетенции представляют собой способность специалиста в различных областях профессиональной деятельности выполнять определенные задачи в соответствии со стандартами, принятыми для данной профессии. Профессиональные компетенции не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которыми обладает специалист определенной сферы деятельности, главная характеристика этих компетенций – способность мобилизовать в нужный момент совокупность знаний и умений. Формирование профессиональных компетенций происходит на протяжении всей профессиональной деятельности человека [14].

Процесс приобретения выбранной профессии сопровождается не только овладением определенных навыков и умений, соответствующих выбранной профессии: происходит динамичное становление личности будущего специалиста и вхождение его в «мир выбранной профессии». Термин «мир профессии» не обладает строго установленным местом в совокупности терминологии научной психологии, но является часто употребляемым в обыденности. Мир профессии представляет собой совокупность моделей определенной сферы реальности, которые проявляются через индивидуальные знаковые системы, воспроизводимые семантическим путем. Включение специалиста в мир профессии предполагает образование ха-

рактрных особенностей образа и картины мира, особого отношения к ряду объектов. Специфический мир дизайнера проявляется в том, что дизайнер способен не только создавать новый оригинальный продукт, но и обнаруживать гармоничное или негармоничное сочетание цветов, форм в интерьере, одежде, архитектурных формах и оценивать окружающее с опорой на свой эстетический вкус, а также одним из первых улавливать современные тенденции моды и стиля, чтобы быть успешным на рынке труда [10].

Профессиональное самоопределение выступает как одна из основных проблем молодого подросткового и раннего юношеского возраста, которое может восприниматься человеком как ценностные переживания или мучительные поиски себя. Частным случаем самоопределения является самораскрытие, которое в первую очередь является раскрытием «себя для себя», и в значительном числе случаев оно является результатов взаимодействия с Другими (родителями, педагогами, друзьями и т.п.) [10]. В настоящей работе основное внимание уделено исследованию смысловых предикторов самораскрытия способностей студентов-дизайнеров на основании того, что данное направление подготовки имеет творческую направленность, и обучение данному направлению подготовки требует наличия определенных, в основном, творческих способностей.

Одной из наиболее существенных проблем исследования феномена самораскрытия является определение его особенностей во взаимосвязи с другими показателями. Научная новизна данной работы, таким образом, состоит в том, что были впервые проанализированы особенности самораскрытия личности во взаимосвязи с профессиональной вовлеченностью и академической успеваемостью студентов. Была эмпирически подтверждена связь между самораскрытием с профессиональной вовлеченностью и успеваемостью студентов в выделенных группах. В обеих группах были определены числовые показатели самораскрытия, уровень профессиональной вовлеченности и успеваемости, на основании которых изучались взаимосвязи.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты развивают представления о содержании феномена самораскрытия способностей во взаимосвязи с другими показателями. Также, практическая значимость исследования состоит в применении его результатов для средних образовательных и высших профессиональных учреждений для раннего выявления способностей, помощи школьникам и студентам в их самораскрытии, а также в организации тренинговых групп с целью профессионального самоопределения на основе имеющихся специальных способностей.

Формирование профессионала является основной задачей образовательного процесса в высшей школе. Данная задача решается различными образовательными программами и методиками. Успешное выполнение различных трудовых задач в процессе своей профессиональной деятельности, определяется совокупностью объективных и субъективных факторов. Объективные факторы представляют собой внешние условия профессио-

нальной деятельности. Субъективные факторы – это совокупность уровня образованности специалиста, специфические особенности психической регуляции, различные психические регуляторы деятельности. Одним из регуляторов психической деятельности является содержательные характеристики профессиональных образов. Система значений и смыслов, играющих важную роль в построении образа мира человека, изучает психология субъективной семантики.

Целью нашего исследования является изучить представления о профессионально значимых способностях и процесса их самораскрытия. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ способностей как свойства личности.
2. Изучить представления студентов о профессионально значимых способностях своего направления.
3. Изучить смысловые предикторы самораскрытия профессиональных способностей студентов-дизайнеров.
4. Обобщить результаты и сделать соответствующие выводы.
5. Дать рекомендации по использованию результатов данного исследования.

Объект исследования: способности как индивидуальное свойство личности.

Предмет исследования: представление студентов-дизайнеров о профессионально значимых способностях и их самораскрытие в ходе учебного процесса.

Исходя из данных, мы формируем гипотезы исследования: 1) представления студентов-дизайнеров о своих специальных способностях совпадают с нормативно заданным перечнем способностей, которые включает профессиональный стандарт направления подготовки «Дизайн»; 2) существует связь между фактором самостоятельности самораскрытия способностей будущих дизайнеров и уровнем их вовлеченности в профессию в студенческом возрасте.

Исследование проходило на базе Владивостокского Государственного Университета Экономики и Сервиса.

Исследование было проведено на эмпирической выборке студентов 1, 2, 3 курса Владивостокского Государственного университета экономики и сервиса, обучающиеся по направлению «Дизайн» в количестве 64 человек, средний возраст – 18 лет, из них 21 – жен., 2 – муж.

В ходе исследования изучалось соответствие представлений студентов о профессионально важных способностях своего направления со способностями, представленными в ФГОС. Для изучения данного вопроса был проведен анализ научной литературы, статей, результатов исследований. Изучение представлений студентов проводилось с помощью метода субъективного шкалирования, одного из методов психосемантики. Сле-

дующим этапом нашего исследования было проведение контент-анализа ФГОС и выделение группы основополагающих компетенций для данных направлений подготовки студентов. После чего выяснялся характер связи между представлениями студентов о профессионально важных способностях своего направления со способностями, представленными в ФГОС. Следующей частью нашего исследования было изучение процесса самораскрытия студентов-дизайнеров

В эмпирической части исследования мы использовали: опросный метод, метод психосемантики, метод контент-анализа, метод декомпозиции, опросник самораскрытия способностей, методику диагностики профессиональной вовлеченности М. Абуллаевой [15], статистический анализ с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена.

Метод субъективного шкалирования был реализован в 2 этапа. Первый этап состоял в том, что студентам было предложено написать список профессиональных способностей, которые, по их мнению, являются важными для профессиональной деятельности по выбранному направлению подготовки. Затем был проведен анализ результатов, и выявлены способности, наиболее часто встречающихся во всей выборке. На основе проведенного анализа был создан стимульный материал, в котором были представлены десять профессиональных способностей. Второй этап состоял в оценке студентами данных способностей по 10-и балльной шкале по важности данных способностей для своей профессиональной деятельности, после чего был проведен анализ полученных результатов [16].

*Таблица 1*

**Средние оценки способностей на выборке «Дизайн»**

Способности	Средние баллы
Коммуникативные способности	8,200
Способность к творчеству (креативность)	9,289
Изобразительные способности	8,622
Способность работать с цветом	8,911
Способность к саморазвитию и самосовершенствованию	9,200
Способность к конструированию	7,200
Способность принимать критику	7,467
Способность к достижению поставленной цели в стрессовой ситуации	7,689
Способность упорно и настойчиво стремиться к достижению поставленной цели	8,467
к достижению поставленной цели	8,800

Из результатов, представленных в таблице 1 видно, что наивысшая оценка была поставлена способности к творчеству (креативности). Можно говорить о том, что креативность является определяющей способностью в деятельности дизайнера. Вероятно, креативность является важной способностью вследствие того, что дизайнерская деятельность связана с созданием нового, оригинального продукта, и креативность здесь имеет первостепенное значение. Наименьшую оценку получила способность к конструированию. Это говорит о том, что студенты считают данную способность менее важной остальных способностей.

Метод контент-анализа заключался в оценке частоты встречаемости тех или иных элементов содержания Федерального Государственного образовательного стандарта. Были выделены подкатегории анализа, представленные компетенциями, их формальные признаки и эмпирические индикаторы [17].

Подкатегории в структуре ФГОС «Дизайн»: компетенции, связанные с художественной, проектной, информационно-технологической, организационно-управленческой деятельностью, межличностным и социальным взаимодействием, научно-исследовательской, педагогической деятельностью, ценностным отношением к миру.

В заключение была проведена оценка встречаемости тех или иных элементов содержания, относящихся к выделенным подкатегориям, на основе которой были выставлены ранги.

Применение метода декомпозиции было обусловлено необходимостью дальнейшей математической обработки результатов. Данный метод заключался в соотношении компетенций, выделенных в ходе контент-анализа со способностями, полученными в результате применения метода субъективного шкалирования. Компетенции были рассмотрены в качестве системы способностей, и, опираясь на ФГОС, было произведено сопоставление выделенных компетенций и способностей. В процессе обработки результатов было произведено ранжирование оценок способностей каждого студента и нахождение среднего ранга каждой способности. Компетенции рассматривались как совокупность способностей, поэтому было произведено суммирование средних рангов каждой способности, входящей в определенную компетенцию, после чего было найдено среднее значение полученной суммы.

Полученные значения и ранги компетенций были обработаны с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который рассчитывается по формуле:

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n},$$

где  $n$  – это количество признаков или показателей, которые проранжированы,  $d$  – разность определенных двух рангов, соответствующих конкрет-

ным двум переменным каждого испытуемого,  $\sum d^2$  – сумма всех квадратов разностей рангов признака, квадраты которых вычисляются отдельно для каждого ранга.

Полученные эмпирические значения ( $r=-0,036$ ) не достигают уровня статистической значимости. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что представления студентов о профессионально важных способностях своего направления не совпадают с данными представленными в ФГОС. Данные результаты могут стать основанием для постановки проблемы выявления причин несоответствия понимания студентами содержания и функций своей профессии, путей установления указанного соответствия для повышения качества высшего образования.

Следующей частью нашего исследования являлось изучение процесса самораскрытия способностей студентов-дизайнеров. Для этого нами применялся опросник самораскрытия способностей с целью выявления механизмов самораскрытия способностей. Данный опросник содержит в себе вопросы и утверждения, связанные с выделением факторов влияния: родителей, друзей, учителей, или собственной роли в самораскрытии своих способностей.

Все вопросы опросника были поделены на группы по самораскрытию способностей: «Я», «Учитель», «Друзья/одноклассники», «Родители». Далее, по проделанному разделению был найден средний результат по всем ответам выборки на вопросы для каждой из групп.

*Таблица 2*

**Средние показатели по каждой из групп самораскрытия способностей**

Название группы	Сумма баллов	Средний балл
«Я»	380	76
«Друзья/одноклассники»	75	37,5
«Родители»	148	74
«Учитель»	42	42

Из Таблицы 4 видно, что наибольшее количество баллов соответствует группе по самораскрытию «Я», т.е. самостоятельному самораскрытию способностей. Далее, с результатом 74 – самораскрытие способностей при помощи родителей, после – 42 балла, роль учителя, и с результатом 37,5 – самораскрытие способностей при помощи друзей. Данные результаты являются свидетельством того, что для данной выборки наиболее характерно самостоятельное самораскрытие своих способностей через обнаружение в

себе склонностей к определенному виду деятельности, а именно – деятельности творческой направленности.

Далее, был подсчитан средний балл каждого испытуемого для каждой выделенной группы («Я», «Друзья/одноклассники», «Родители», «Учитель»). На основании полученных средних баллов испытуемых по каждой из групп самораскрытия способностей было осуществлено разделение испытуемых на 2 группы: самораскрытие «Я» и «Другие» (родители, друзья/одноклассники, учителя).

Таким образом, в результате применения данного опросника механизмов самораскрытия способностей было выяснено следующее: для данной выборки наиболее свойственно самостоятельное раскрытие способностей (по результатам средних баллов каждой из групп выделенных вопросов, вопросы группы «Я» составляют 76 баллов). Это может говорить о том, что студенты самостоятельно обнаруживали в себе свои способности, склонности, на основании чего делали свой профессиональный выбор. По результатам данного исследования, в итоге, были сформированы две группы по самораскрытию способностей: «Я» (самостоятельное самораскрытие) и «Другие» (самораскрытие при помощи родителей, друзей, учителей). На основании данного разделения осуществлялась последующая работа.

*Таблица 3*

**Уровень профессиональной вовлеченности групп «Я» и «Другие»**

Группа «Я»		Группа «Другие»	
№ исп.	Проф. вовлеченность	№ исп.	Проф. вовлеченность
2	56	1	45
3	62	4	52
5	71	7	87
6	29	9	52
8	58	10	49
11	42	12	48
13	78	16	63
14	38	19	27
15	56	20	46
17	32	22	56
18	51	23	101
21	49	-	-
Среднее	51,9		52,5

Далее в нашем исследовании применялась методика профессиональной вовлеченности М. Абдуллаевой с целью изучения уровня профессиональной вовлеченности студентов-дизайнеров. Студентам было предложено продолжить завершить по своему усмотрению 10 начатых предложений, описывающих профессиональную деятельность в целом и отдельные ее компоненты: требования, привлекательность, успешность, профессионализм, сложность, трудности, субъективное мнение.

На основании разделения испытуемых на группы «Я» и «Другие» был найден уровень профессиональной вовлеченности для каждой из групп.

По результатам данной методики, был определен уровень профессиональной вовлеченности в группах «Я» и «Другие». Стоит обратить внимание, что отличие в средних баллах по группе составляет 0,6 балла.

Этап 4. На данном этапе было произведено сопоставление результатов каждой из групп по опроснику механизмов самораскрытия способностей с уровнем профессиональной вовлеченности и средним баллом успеваемости (min=0, max=40). Результаты сопоставления всех результатов по группе представлены в Приложении Л.

Выяснились и находились взаимосвязи в группах между результатами опросника самораскрытия с показателями успеваемости и профессиональной вовлеченности. Нами был использован критерий ранговой корреляции Спирмена, который рассчитывается по формуле:

$$r = 1 - 6 \frac{\sum d^2}{n^3 - n}$$

где n – это количество признаков или показателей, которые проранжированы, d – разность определенных двух рангов, соответствующих конкретным двум переменным каждого испытуемого,  $\sum d^2$  – сумма всех квадратов разностей рангов признака, квадраты которых вычисляются отдельно для каждого ранга.

Таблица 4

#### Полученные эмпирические значения

Изучаемые взаимосвязи	Группа «Я»	Группа «Другие»
Самораскрытие+ проф. вовлеченность	0.72*	-0.273
Самораскрытие+ успеваемость	-0.25	-0.657*

(знаком \* выделены статистически значимые взаимосвязи).



Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Представления студентов о профессионально важных способностях своего направления не совпадают с нормативно заданными способностями, приведенными в ФГОС.

2. Существует статистически значимая взаимосвязь в группе «Я» между баллами по самораскрытию способностей и профессиональной вовлеченностью ( $r_s = 0,72$  при  $p = 0,01$ ). Данные результаты могут быть свидетельством того, что самостоятельное самораскрытие способностей оказывает влияние на профессиональную вовлеченность, т.е. студенты, выбирая профессию самостоятельно, без влияния родителей, друзей и учителей более вовлечены в обучение данной профессии, приобретение новых навыков, усвоение профессионально важных знаний, так как это их осознанный выбор.

3. По результатам сопоставления данных по самораскрытию и среднему баллу успеваемости ( $r_s = -0,25$ ) в группе «Я» отсутствует статистически значимая связь между данными показателями. Данный факт может быть связан с тем, что исследуемая выборка – студенты первого курса, которые находятся в данный момент на стадии адаптации к вузу, что может оказывать влияние на уровень их успеваемости

4. По результатам сопоставления результатов по самораскрытию и профессиональной вовлеченности ( $r_s = -0,273$ ) в группе «Другие» отсутствует статистически значимая взаимосвязь между данными показателями. Данный факт может являться свидетельством того, что на основании самораскрытия способностей при помощи других (родители, друзья, учителя) возможно их влияние на профессиональный выбор студентов, и в следствие этого студент мог сделать свой выбор на основании того, что данная профессия одобряется среди значимого его окружения.

5. Существует статистически значимая обратная взаимосвязь в группе «Другие» между результатами самораскрытия способностей и средним баллом успеваемости ( $r_s = -0,657$ ). Данный факт может являться свидетельством того, что с повышением влияния и роли других (родителей, учителей, друзей) наблюдается снижение уровня успеваемости. Возможно, самораскрытие способностей под влиянием других людей приводит к тому, что выбранная профессия в начале обучения не заинтересовывает студентов, и они не уделяют достаточное количество времени для подготовки к занятиям

---

1. Соловьев, С.В. Взаимосвязь профессионального самоопределения и профессиональных способностей студентов различных специальностей: автореф. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / С.В. Соловьев. М.: Центр содействия здоровому развитию населения «Центр ноосферного здоровья», 2015. 37 с.

2. Климов, Е.А. Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е.А. Климов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. 350 с.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ. 2001. 511 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
5. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т. Т. I / Б.М. Теплов. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. I / А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
7. Ананьев, Б.Г. Очерки психологии / Б.Г. Ананьев. Л.: Лениздат, 1945. 160 с.
8. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
9. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
10. Хрусталева, Т.М. Психология способностей: учеб. пособие / Т.М. Хрусталева. Пермь: ПГГПУ. 2013. 181 с.
11. Голубева, Э.А. Способности и склонности: Комплексные исследования / Е.А. Голубева. М.: Педагогика, 1989. 200 с.
12. Приказ Минобрнауки России от 12 марта 2015 года № 219 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 09.03.02 информационные системы и технологии (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф//5433>
13. Миханова, О.П. Общекультурные компетенции: диагностика (часть I) / О.П. Миханова // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. №4 (32).
14. Электронный научно-практический журнал «Гуманитарные научные исследования» [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2014/02/5851>
15. Абдуллаева, М.М. Семантические характеристики текста и особенности профессионального труда / М.М. Абдуллаева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 4.
16. Серкин, В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов / В.П. Серкин. М.: ПЧЕЛА, 2008. 382 с.
17. Бергфельд, А.Ю. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: уч.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Ю. Бергфельд. Пермь: Перм. Гос. ун-т, 2007. 104 с.

# Раздел VI. ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ

## СПОСОБНОСТЬ К АССОЦИАТИВНОМУ ВОСПРИЯТИЮ РОССИЙСКИХ ГОРОДОВ ЖИТЕЛЯМИ ПРИМОРСКОГО КРАЯ

**И.И. Анкудинов**

*Дальневосточный федеральный университет  
г. Владивосток*

*В статье рассматриваются ассоциации школьников посёлка Кировский на предмет наличия способностей к абстрактному мышлению и семантической связью указанных ассоциаций с тем или иным городом. Анализируется способность подстраиваться к переменчивым условиям жизни и выбирать город для дальнейшей самореализации с учётом минимального коэффициента пересечения семантик городов. Делается вывод о привлекательности Дальневосточных городов относительно других городов России.*

**Ключевые слова:** способности, ассоциации, ученики, коэффициент пересечения, Владивосток, Хабаровск.

## THE ABILITY OF ASSOCIATIVE PERCEPTION OF PRIMORSKY KRAI BY RUSSIAN CITIES

**Ankudinov I.I.**

*Far Eastern Federal University, Vladivostok*

*The article examines the associations of Kirovsky schoolchildren for the availability of abilities for abstract thinking and semantic communication with a particular city. We analyze the ability to adapt to the changing conditions of life and choose a city for further self-realization, taking into account the minimum coefficient of intersection of the semantics of cities. A conclusion is made about the attractiveness of the Far Eastern cities in relation to other Russian cities.*

**Keywords:** abilities, associations, pupils, coefficient of intersection, Vladivostok, Khabarovsk.

Для большинства региональных территорий мира важна положительная динамика сальдо миграции населения, в особенности для России. Если

рассмотреть карту густонаселённости регионов России, то можно увидеть стабильную ситуацию уже многие годы. Она представляет собой большую скученность людей в европейской части страны и другую ситуацию в Приморском крае, за счёт иностранных мигрантов и гостей. Но всё же, проблема миграции из этого региона России на лицо. Данное исследование направлено на выявление семантических связей относительно одного населённого пункта ПГТ Кировского и двух городов Дальнего Востока, Владивостока и Хабаровска по отношению к другим городам России.

Исследование проводилось в посёлке Кировский, Кировского района Приморского края с участием 46 респондентов, учеников 10 и 11 классов, из Кировской средней образовательной школы №1 (КСШ №1). Данная выборка позволяет рассмотреть множество факторов, касающихся привлекательности главных городов ДВ для миграции и средних показателей по передвижению выпускников средней школы. Также, данные позволяют выявить способность учеников посёлка к ассоциативному мышлению и определению свойственных городу тех или иных характеристик. Для выполнения поставленных задач был выбран метод группового ассоциативного эксперимента. Была составлена краткая анкета, для определения дополнительных данных на этапе обработки.

В результате исследования удалось получить и проанализировать ряд данных. Сначала представим 4 основные пары населённых пунктов по территориальной и семантической близости, где неизвестная (S) отражает минимально возможный коэффициент пересечения. Некоторые слова были объединены в группы как синонимичные, если их смысл соответствовал друг другу.

Были выделены ассоциации, совпадающие в двух списках ассоциаций с их частотой по паре «Кировский-Владивосток»:

1) о Кировском – друзья (17), дом (19), семья (13), нет возможностей (3), магазин (2), музей (1).

2) о Владивостоке – друзья (9), дом (1), семья (2), возможности (4), магазин (1), музей (1).

$$S = (55+18) / (157+156) = 0,233$$

Полученный коэффициент оказался больше 0,2 и совпадающие ассоциации отразили достаточную семантическую близость и свободное перемещение между данными пунктами на карте.

Определены ассоциации, совпадающие в двух списках с их частотой по паре «Хабаровск-Новосибирск»:

1) о Хабаровске – холодно (5), учёба (8), друзья (9), родственники (1), поездки (2), работа (2), большие здания (1).

2) о Новосибирске – холод (10), учёба (4), друзья (1), родственники (7), поездка (2), работа (1), высокие дома (1).

$$S = (28+26) / (73+67) = 0,385$$

Практически 0,4 коэффициент определяет два данных города как тождественные по своему облику, где Хабаровск, всё-таки, представляется более удачным для миграции.

Ассоциации, совпадающие в обоих списках ассоциации с их частотой по паре «Сочи-Казань»:

- 1) о Сочи – отдых (13), лето (4), красота (3), спорт (3), развлечения (1).
- 2) о Казани – отдых (1), лето (1), красота (1), спорт (1), развлечения (1).

$$S = (24+5) / (147+50) = 0,14$$

Довольно слабый показатель относительно остальных и небольшое количество ассоциаций данных по ключевому слову Казань, предпочитают и в большей мере знают Сочи, чем город, который в гораздо меньшей мере ангажируется в СМИ и не приспособлен для отдыха так же, как Сочи.

Выпишем ассоциации, совпадающие в обоих списках ассоциации с их частотой по паре «Москва-Санкт-Петербург»:

1) о Москве - столица (23), красота (2), учёба (5), возможности (6), памятники (2), люди (3), достопримечательности (1), далеко (2), мечта (1), отдых (1), музыка (1), каникулы (1), большой (1).

2) о Санкт-Петербурге – культурная столица (6), красота (15), учёба (4), возможности (1), памятники (4), люди (2), достопримечательности (4), далеко (1), мечта (1), отдых (1), музыка (1), каникулы (1), большой (1).

$$S = (49+42) / (147+134) = 0,323$$

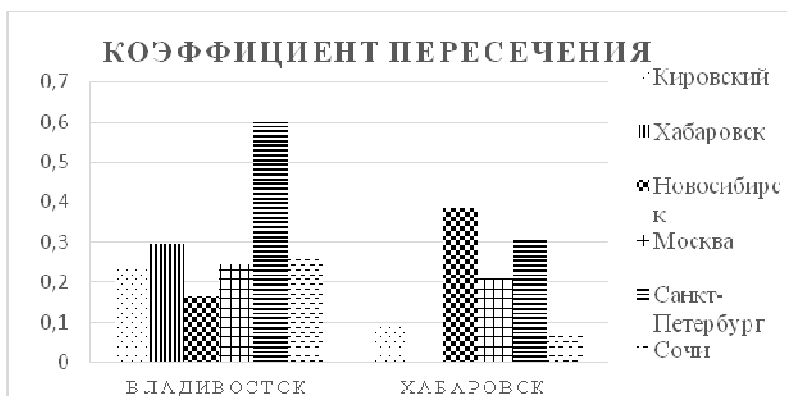


Рис. Коэффициент пересечения семантических полей оценок разных городов России

Два города федерального значения имеют много совпадающих ассоциаций, а также различий в их восприятии. Но всё-таки Питер, кажется более привлекательным в туристическом аспекте, а Москва как город возможностей самореализации и успеха.

Далее рассмотрим семантические связи двух основных городов Дальнего Востока, Владивостока и Хабаровска, в отношении с другими городами России.

На рисунке явно выделяется пара «Владивосток-Санкт-Петербург», у неё самый высокий коэффициент пересечения. В данном случае это обусловлено схожестью инфраструктуры приморских городов и близким по духу характеру студенчества, а также, их исторической значимостью.

Таким образом, способность к ассоциативному мышлению у учеников 10 и 11 классов развита достаточно хорошо. Практически все респонденты собираются получать высшее образования 42/46, а также, ассоциации двух классов не имеют значительных отличий, поэтому они были объединены, а не разделены на две подгруппы. Особо интересно для определения способностей к адаптации учеников к другим условиям жизни после школы и готовности уехать из мест родной семантики к новым для себя чувствам ради самореализации. Итого человек остаются: в крае (16), на ДВ (13), за ДВ (12), в своём районе (3), за рубежом (2). По данным выше, можно определить, что меньше половины респондентов останутся в Приморском крае после окончания школы.

## **ТИПЫ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Н.Я. Большунова, М.В. Алещенко**

*Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева  
войск национальной гвардии РФ, г. Новосибирск*

*В статье рассмотрена проблема дисциплинированности, показана необходимость ее как профессионально значимого качества личности, связанного с успешностью деятельности военнослужащего войск национальной гвардии. Рассмотрено понятие дисциплинированности и изменение его содержания в современной социокультурной ситуации. Представлены результаты эмпирического исследования, в котором обнаружены три типа дисциплинированности курсантов: конфликтный тип, приближающийся по своим параметрам к осознанной внутренней дисциплинированности, иницирующей самоопределение военнослужащего к требованиям воинской дисциплины; диффузная дисциплинированность (внешняя, несформированная) и гармоничная, характерная для военнослужащих (курсантов), адаптированных к требованиям воинской дисциплины и принимающих ее без внутреннего сопротивления. Обозначена необходимость*

специальной работы по развитию дисциплинированности в процессе обучения курсантов войск национальной гвардии РФ.

**Ключевые слова:** дисциплина, военнослужащие, дисциплинированность, типы дисциплинированности военнослужащих.

## TYPES OF DISCIPLINE AS PROFESSIONALLY MEANINGFUL QUALITIES OF A PERSONALITY OF CADETS NATIONAL GUARD TROOPS OF THE RUSSIAN FEDERATION

**N.Y. Bolshunova, M.V. Aleshchenko**

*Novosibirsk military Institute named army general I.K. Jakovlev  
National Guard troops of the RUSSIAN FEDERATION, Novosibirsk*

*In the article the problem of discipline, shows the need to professionally meaningful qualities of a personality associated with the success of the activities of the troops of the National Guard soldier considered the notion discipline and change its content in contemporary socio-cultural situation. Presents the results of an empirical study, which found three types of discipline of the cadets: the conflict type, approaching its parameters to a conscious internal discipline, the initiating self-determination a soldier to the demands of military discipline; diffuse discipline (external, related) and harmonious, characteristic for the military (cadets), adapted to the requirements of military discipline and host it without internal resistance. Special signals the need to work on the development of discipline during training cadets National Guard troops of the Russian Federation.*

**Keywords:** discipline, military discipline, types of discipline of troops.

Проблема дисциплинированности как качества личности и склонности человека в настоящее время не относится к числу популярных в педагогике и психологии, поскольку качество дисциплинированности человека не востребовано современной социокультурной ситуацией. Психологи, педагоги ставят задачи развития творческого потенциала личности, саморазвития, самоопределения и пр., что, на первый взгляд, противоречит способности соблюдать правила, порядок, требования общежития, вести правильный образ жизни, быть послушным и исполнительным.

Проблема дисциплинированности достаточно активно исследовалась в педагогической психологии и педагогике в контексте воспитания ее у школьников в сороковые – семидесятые годы двадцатого века (В.А. Крутецкий, Э.И. Монозон, З.И. Равкин, Л.Е. Раскин и др.), дисциплинирован-

ность понималась скорее, как внешне заданное качество. Например, А.С. Макаренко исходил из того, что дисциплинированность проявляется в способности выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества. И хотя А.С. Макаренко говорил о необходимости воспитания именно сознательной дисциплинированности (она понималась как безусловное выполнение определенных требований и правил без внешнего давления и напоминаний), она должна была формироваться взрослым на основе сочетания, с одной стороны, требовательности, отсутствия потакания, с другой стороны, уважения к личности, и в конечном итоге стать показателем ответственности человека требованиям общества [9].

В девяностые годы акцент делался уже на «непринудительной» дисциплинированности [10] и ее формировании средствами самой деятельности, включая общение: ее требованиями, правилами, организацией, ценностями и пр., которые постепенно становятся внутренним содержанием дисциплинированности.

Представляет также интерес позиция Р.А. Рогожниковой [13], которая понимает дисциплинированность как интегральное качество личности, связанное с ценностным отношением к людям, и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения. Ценностное отношение формируется в образовательном процессе, высший уровень дисциплинированности выступает как реализация нравственной направленности школьника и, осуществляясь как свободный выбор, выражает его субъектную позицию.

В исследовании Г.И. Кузнецовой и В.Д. Харченко выявлена связь недисциплинированности с низким уровнем нравственных качеств личности и показана успешность ее развития в условиях ведущей для этого возраста деятельности [7].

Однако проблема дисциплинированности в настоящее время в современной социокультурной ситуации становится все более актуальной, поскольку нередко личная свобода человека начинает пониматься молодыми людьми как «свобода от» заботы, ответственности, долга, порядка и т.д., тогда как уже в античности свобода рассматривается как способность к добру и нравственный выбор человека (Сократ, Платон), что предполагает наличие внутренней дисциплины.

Известный русский философ И. Ильиным писал: «Настоящая, подлинная дисциплина есть по существу своему не что иное, как внутреннее самообладание, присущее самому дисциплинированному человеку;... Она присуща человеку изнутри, душевно, органически предписывается человеком самому себе. Поэтому настоящая дисциплина есть прежде всего проявление внутренней свободы, то есть духовного самообладания и самоуправления. Она принимается и поддерживается добровольно и сознательно» [5, с. 165].



Особенно значима проблема дисциплинированности для военнослужащих, именно ее отсутствие может привести к различного рода катастрофическим последствиям, преступлениям и гибели людей, в том числе в условиях чрезвычайных ситуаций и боевых действий. Известные военачальники [6] подчеркивали роль подлинной дисциплины и дисциплинированности: «Дисциплина – мать победы», – считал А.В. Суворов [14], М.И. Драгомиров придавал особое значение воспитанию у солдат дисциплинированности, что означало не только знание своих обязанностей, но и наличие внутреннего стремления честно исполнять их [4]. М.И. Кутузов называл субординацию и дисциплину душой воинской службы [8].

Э.П. Утлик выделяет ряд проблем, обуславливающих недостаточный уровень дисциплины и дисциплинированности военнослужащих. К психологическим относятся несформированность индивидуального и группового нормативного поведения, и управленческих умений органов военного управления; существование неформальных «теневых» структур со своей дисциплинарной системой; к общесоциальным – низкий уровень состояния общественного и социально-правового сознания, следования традициям и правилам поведения [15]. Действительно, аксиологическая неопределенность, присущая современному миру, актуализирует неглубокие, внешние отношения между людьми, разрушает участность в общении даже среди близких, что приводит к накоплению в обществе таких явлений, как anomia, ресентимент, моббинг и др.

Необходимо отметить, что, несмотря на появление работ, в которых дисциплинированность в высших ее формах рассматривается как внутренняя, сознательная, связанная с нравственными качествами человека, ее понимание в обыденном сознании, в практике управления подчиненными, в том числе военнослужащими, взаимодействия с учащимися часто склоняется к представлениям о дисциплинированности как «нормативности» поведения, умении подчиняться правилам, внешним требованиям и пр.

По-видимому, это обусловлено тем, что пока что мало исследований, посвященных выявлению признаков и сути категории внутренней сознательной дисциплинированности, соответственно, не разработаны программы воспитания такой подлинной дисциплинированности, которая является результатом свободного выбора человека и является выражением его субъектности. Иначе говоря, подлинной является дисциплинированность, которая имеет для человека нравственные смыслы.

Необходимо отметить, что дисциплинированность как качество характера имеет особое значение для военнослужащих национальной гвардии, поскольку одной из важнейших ее функций является обеспечение общественного порядка и общественной безопасности, что связано с защитой личности и системы отношений между

людьми, сложившихся в обществе, включая правила общезития и нравственные нормы. Иначе говоря, военнослужащий ВНГ РФ в своей служебной деятельности в любых экстремальных ситуациях (террористический акт, режим чрезвычайного или военного положения и пр.), вступая во взаимоотношения с другими людьми, должен сохранять выдержку, самообладание, корректность, правовые нормы и пр., что невозможно без высокого уровня дисциплинированности.

Дисциплинированность как профессионально значимое качество военнослужащих может различаться по уровню и степени осознанности: она может быть конформистской, выступать как привычка, в основе которой лежит страх перед наказанием и прагматика, она может быть выражением способности к саморегуляции и выступать как духовно-нравственное качество личности.

Очевидно, что профессионально значимой для военнослужащего является внутренняя, сознательная дисциплинированность, когда исполнение инструкций, приказов, распоряжений актуализируется профессионально значимыми мотивами и ценностями, и они становятся подлинными регуляторами поведения и деятельности [2]. Внешняя дисциплинированность может проявить себя как пренебрежение при «удобных» обстоятельствах уставными требованиями, поскольку они не осмыслены военнослужащим с точки зрения его личностного и профессионального достоинства.

Методика исследования и обсуждение результатов. В настоящей работе представлены результаты исследования дисциплинированности курсантов военного института войск национальной гвардии РФ. Выборка состояла из 260 курсантов второго и третьего курсов «Новосибирского военного института имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ», возраст испытуемых 18–22 лет. Для выявления типов дисциплинированности использовался опросник «Многомерно-функциональная диагностика дисциплинированности» (Д-К), разработанная В.П. Прядеиным и Н.В. Воротниковой [11], для выявления специфики ценностей и ценностных ориентаций применялись методики «Четыре вопроса» Н.Я. Большуновой [1] и «Иерархия жизненных ценностей» Г. Резапкиной [12].

Кластерный анализ данных, полученных по этой методике, позволил дифференцировать испытуемых на три однородных группы (табл. 1). Критерий Н – Краскала-Уоллеса показал наличие значимых различий между этими группами по большинству шкал опросника (исключением являются шкалы «Оптимистичность» и «Осознание»).

Таблица 1

**Достоверность различий по параметрам опросника «Многомерно-функциональная диагностика дисциплинированности (Д-К)» между ЭГ-1 ( $n_1=43$ ), ЭГ-2 ( $n_2=131$ ) и ЭГ-3 ( $n_3=86$ )**

№	Исследуемый признак / наименование шкал	Средние значения параметра ЭГ-1 ( $n_1=43$ )	Средние значения параметра ЭГ-2 ( $n_2=131$ )	Средние значения параметра ЭГ-3 ( $n_3=86$ )	Статистика Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
1	Практически «врожденная» дисциплина	38,5	26,88	30,34	14,83	0,001
2	Сознательная внутренняя дисциплина	44,25	40,02	37,84	11,51	0,003
3	Подчинение	44,19	42,2	37,88	16,77	0,000
4	Эргичность	43,81	43,76	38,94	14,28	0,001
5	Оптимистичность	44,06	42,98	40,03	5,83	0,054
6	Локус контроля интернальность	40,06	42,24	36	20,08	0,000
7	Конформность	43	44,39	37,69	20,63	0,000
8	Осознание	35,19	40,16	38,06	5,52	0,063
9	Деятельность	44,63	44,1	39,5	15,57	0,000
10	Трудности	32,06	22,22	32,19	25,10	0,000
11	Импульсивность	42,63	21,43	28,94	43,42	0,000
12	Социальная желательность	39,88	28,16	33,06	22,07	0,000
13	Нонкомформность	41,25	14,65	23,47	54,78	0,000
14	Инициативность	41,5	13,49	27,13	64,64	0,000
15	Пессимистичность	38,19	13,61	27,09	70,71	0,000

№	Исследуемый признак / наименование шкал	Средние значения параметра ЭГ-1 (n <sub>1</sub> =43)	Средние значения параметра ЭГ-2 (n <sub>2</sub> =131)	Средние значения параметра ЭГ-3 (n <sub>3</sub> =86)	Статистика Н-Краскала-Уоллеса	Уровень значимости
16	Локус контроля экстернальность	38,13	13,14	29,31	68,50	0,000
17	Нормативность	39,19	26	35,13	39,85	0,000
18	Нравственность	41,31	11,49	21,16	61,34	0,000
19	Эгоцентризм	39,63	22,96	28,66	39,82	0,000
20	Достоверность	37,19	23,96	23,91	20,51	0,000

Первая группа (кластер 1) содержит 16% выборки. Здесь наблюдаются высокие показатели по большинству шкал: гармонических, отражающих согласно положений методики, дисциплинированность, и агармонических, трактуемых как недисциплинированность (кроме параметров «Локус контроля интернальность» и «Осознание»). Этот тип дисциплинированности можно обозначить как конфликтная: выраженный нонконформизм здесь сочетается с послушанием, подчинением своих действий и поступков существующим инструкциям; пассивность и безынициативность с активным и дисциплинированным выполнением собственной работы и требований руководства; склонность полагаться на случай или судьбу с выраженной внутренней дисциплиной; карьеризм, стремление к обогащению, эгоцентризм с признанием важности общественно значимого результата своей деятельности. Курсанты этой группы показывают также, в сравнении с другими выделенными группами, достоверно более высокие показатели выраженности ценностей «Доверие», «Добро»; ненавидят: «Ложь, обман», «Несвобода, ограничения»; они хотели бы «установить мир на земле», «уничтожить зло, насилие» (методика «Четыре вопроса», критерий  $\phi^*$  – угловое преобразование Фишера), также наиболее значимы для них ценности «Служение», «Военная карьера» (методика Г. Резапкиной). Возможно, конфликтность показателей дисциплинированности у этих испытуемых связана с необходимостью осознать смыслы дисциплинированности, ее значение для профессиональной деятельности, возможно также, что именно у этих курсантов можно ожидать стремления к самоизменению, профессиональному самоопределению.

Во вторую группу (кластер 2) входит 51% выборки испытуемых. У испытуемых здесь наблюдаются достаточно высокие показатели по боль-

шинству гармонических параметров дисциплинированности: «активное и дисциплинированное выполнение работы и требований вышестоящих»; «ответственность за события своей жизни и поиск причин неудач в себе»; «выраженность общественно значимой мотивации и ориентации на интересы коллектива»; «понимание сути и природы дисциплины и дисциплинированности» и пр.; и низкие значения агармонических шкал, свидетельствующие о не выраженности у них «спонтанности и импульсивности», «нонконформизма и духа противоречия», «прагматичной мотивации и карьеризма», «безинициативности», им не свойственно испытывать трудности в соблюдении дисциплины и переживать негативные эмоции по этому поводу. Для испытуемых этой группы свойственно доминирование ценностей «служение», «карьера», «семья». Эту группу мы идентифицируем как «гармоничная дисциплинированность». Для испытуемых этой группы дисциплинированность выступает как естественное состояние, соответствующее требованиям профессии военнослужащего и не противоречащее их убеждениям.

Третий кластер составляет 33% выборки. Для испытуемых этой группы свойственны низкие значения как гармонических, так и агармонических проявлений дисциплинированности, причем агармонические черты представлены даже в меньшей мере, чем у курсантов с конфликтной дисциплинированностью (тип 1). Среди ценностей относительно более выражена «карьера». Дисциплинированность в этой группе мы рассматриваем как диффузную, не сформированную. По-видимому, именно для этой группы свойственна неустойчивая, внешняя дисциплинированность, велика вероятность нарушений воинской дисциплины в определенных обстоятельствах. В отношении представителей этого типа необходима специальная работа по воспитанию дисциплинированности и принятия военной дисциплины, превращения ее в осознанную.

Выводы. Таким образом, в исследовании выявлены три типа дисциплинированности, свойственные военнослужащим – курсантам ВНГ РФ: «конфликтная», «гармоничная» и «диффузная». Типы дисциплинированности различаются по выраженности и соотношению гармонических и агармонических ее составляющих и тем ценностям, которые значимы для представителей выделенных групп. Наиболее представительной является группа с гармоничной дисциплинированностью. Для курсантов, относящихся к этой группе, свойственно принятие воинской дисциплины без внутреннего сопротивления и в соответствии с такими профессионально значимыми ценностями, как служение, военная карьера, а также ценность семьи как основы стабильности в условиях непростой военной службы. Наиболее беспокоящим является третий тип дисциплинированности – диффузный, как с точки зрения уровня развития дисциплинированности, так и значимости для представителей этого типа прагматических, внешних ценностей, на которые они ориентируются, ведущей из которых является карьера. К этому типу относится значительная часть курсантов (33%), она требует особого внимания, поскольку именно среди представителей этой

группы высок риск неадекватного и непрофессионального поведения в сложных ситуациях. Наконец, представители первого типа (конфликтная дисциплинированность), наш взгляд, наиболее склонны к профессиональной самореализации и саморазвитию, поскольку наличие внутреннего конфликта может стать основой для осознания требований военной профессии и смыслов дисциплинированности в контексте ведущих для них нравственных ценностей и ценности служения в сочетании с неприятием лжи и насилия.

Эти данные свидетельствуют о необходимости организации специальной работы, направленной на воспитание внутренней сознательной дисциплинированности курсантов, что особенно касается военнослужащих, относящихся к третьему типу дисциплинированности.

---

1. Большунова, Н.Я. Характер и его развитие в современных социокультурных условиях: учебное пособие: в 2 ч. / Н.Я. Большунова. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. Ч. 2. 313 с.

2. Волков, И.И. Соотношение воинской дисциплины и дисциплинированности / И.И. Волков // Военная мысль 2005. № 9. С. 42–47

3. Володарская, Е.А. Имидж воинской дисциплины у современных военнослужащих / Е.А. Володарская, Ю.С. Мещерякова // Человеческий капитал. 2016. №3 (87). С. 82–84.

4. Драгомиров, М.И. Офицерская памятка / М.И. Драгомиров [Электронный ресурс]. URL: [http://artofwar.ru/k/kazakow\\_a\\_m/text\\_0430.shtml](http://artofwar.ru/k/kazakow_a_m/text_0430.shtml) (дата обращения: 28.04.2018).

5. Ильин, И. Путь духовного обновления / И. Ильин // Собр. соч.: в 10 т. М.: Русская книга, 1993. Т. 1. С. 38 – 282.

6. Коротин, А.В. Анализ эволюции понятий «дисциплина» и «дисциплинированность» в военной педагогической науке / А.В. Коротин // Молодой ученый. 2012. №12. С. 481–485. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/47/5784/> (дата обращения 28.05.2018).

7. Кузнецова, Г.И. Психологические особенности недисциплинированности подростков / Г.И. Кузнецова, В.Д. Харченко // Вопросы психологии. 1981. № 6. С. 138–144

8. Кутузов, М.И. Субординация и дисциплина – душа службы воинской / М.И. Кутузов // На боевом посту. 2005. №3. С. 39 .

9. Макаренко, А.С. Сочинения: в 7 т. / А.С. Макаренко М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. Т. 5. 558 с.

10. Музальков, А.В. Педагогические основы воспитания дисциплинированности учащихся подросткового возраста: автореф. дис... д-ра пед. наук / А.В. Музальков. Елец, 1996. 25 с.

11. Прядеин, В.П. Психодиагностика личности: избранные психологические методики и тесты / В.П. Прядеин. Сургут: РИО СурГПУ, 2013. 245 с.

12. Резапкина, Г.В. Тетрадь самодиагностики / Г.В. Резапкина. М., 2015. 68 с. [Электронный ресурс]. URL: [edu.mari.ru/prof/DocLib19/Тетрадь%20самооценки.pdf](http://edu.mari.ru/prof/DocLib19/Тетрадь%20самооценки.pdf) (дата обращения: 28.05.2018).

13. Рогожникова, Р.А. Теоретические основы воспитания дисциплинированности как ценностного отношения к человеку у курсантов военных вузов внутренних войск МВД РФ / Р.А. Рогожнкова // Педагогическое образование и наука. №3. 2011. С. 72–74.

14. Суворов, А.В. Наука побеждать / А.В. Суворов. М.: Воениздат, 1987. 40 с.

15. Утлик, Э.П. Психологические основы дисциплины /Э.П. Утлик. М.: МО РФ, ГУВР ВС РФ, 1993. 238 с.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ РЕГИОНОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**А.А. Григорьев<sup>1</sup>, В.С. Шibaев<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Институт психологии Российской академии наук, г. Москва,*

<sup>2</sup>*Владивостокский государственный университет экономики  
и сервиса, г. Владивосток*

*В статье представлены оценки образовательных достижений регионов Российской Федерации. Эти оценки были рассчитаны из данных о среднем балле ЕГЭ лиц, поступивших в бюджетные вузы РФ в 2014 г. и доступных данных о региональных результатах ЕГЭ в 2014 г. Полученные оценки образовательных достижений положительно коррелируют с региональными результатами международных исследований достижений в образовании в 2015 г. (0,52), урбанизацией (0,52), миграционным салдо (0,35) и долей этнических русских в регионе (0,59), и отрицательно – с рождаемостью и младенческой смертностью.*

**Ключевые слова:** *человеческий капитал, образовательные достижения, коэффициент образовательных достижений, IQ, интеллект, регионы.*

## **EDUCATIONAL ATTAINMENTS OF THE RUSSIAN FEDERATION'S REGIONS**

**A.A. Grigoryev, V.S. Shibaev**

*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow  
Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok*

*The article reports the ratings of educational attainments in Russian Federation. These ratings was estimated from the data on average scores obtained in the United State Exam by persons, accepted to universities and institution for tertiary education for free in the Russian Federation in the year 2014, and*

*available data on regional results of the United State Exam. These ratings was positively correlated with regional PISA 2015 results (0,52), urbanization (0,52), net migration (0,35) and the percentage of ethnic Russians (0,59), and negatively – with fertility and infant mortality.*

**Key words:** *human capital, educational attainment, educational quotient, IQ, intelligence, regions.*

Человеческий капитал является чрезвычайно важным фактором развития государства, особенно в современную, постиндустриальную эпоху. Это ярко иллюстрируют достижения т.н. «азиатских драконов» – стран с крайне ограниченными природными ресурсами (как, например, у Республики Корея и Сингапура), однако способных производить высококачественный интеллектуальный продукт, выводящий эти страны в ранг стран «первого мира». Величина человеческого капитала напрямую зависит от уровня образовательных достижений страны. Как никогда актуальным направлением государственной политики становится поиск и аккумуляция талантливых и одаренных учеников, борьба за улучшение качества среднего и высшего образования.

Что же такое образовательные достижения?

Под образовательными достижениями обычно понимают:

- 1) Грамотность населения;
- 2) Среднее количество лет, затраченных на обучение;
- 3) Долю лиц, имеющих полное среднее образование;
- 4) Долю лиц, имеющих высшее образование;
- 5) Результаты стандартных экзаменов (международных исследований образовательных достижений и национальных экзаменов).

Эти меры, как правило, коррелируют между собой. Например, на уровне стран, грамотность населения в 2008 году коррелировала с долей лиц, имеющих полное среднее образование в 2010 г. на уровне 0,691, с долей лиц, имеющих высшее образование в 2009 году на уровне 0,602.

Образовательные достижения тесно связаны с уровнем когнитивных способностей населения, измеряемого с помощью тестов интеллекта и выражаемого как коэффициент интеллекта (IQ); так же, как и коэффициент интеллекта, образовательные достижения могут значительно варьировать между странами и регионами внутри одной страны. Особенно тесно связаны с IQ результаты международных исследований образовательных достижений (вроде PISA) (корреляция составляет 0,8-0,9) [8], благодаря чему эти результаты могут использоваться, во-первых, как прокси-данные для тех регионов, где измерения IQ не проводились, а, во-вторых, для уточнения оценок IQ там, где он уже был получен.

В большом числе работ изучались связи среднего IQ населения с социальными, демографическими, и эпидемиологическими характеристиками. Пожалуй, начало современным исследованиям в этой области, образо-



вавшим крупное междисциплинарное научное направление, было положено работой Р. Линна «Социальная экология интеллекта на Британских островах», хотя, как указывает автор работы, классические работы в этом направлении были сделаны задолго до него Э. Торндайком (1939) в США и С. Бёртом (1937) в Великобритании. В этой своей работе Линн исследует связь с IQ ряда переменных (количества стипендиатов королевского общества, дохода на душу населения, уровня безработицы и т.д.) по 13 регионам (12 регионам Великобритании и Республике Ирландия) [4].

Для объяснения разницы между региональными показателями IQ автор предложил две гипотезы:

- различия в IQ регионов имели место в далеком прошлом и передавались по поколениям;
- различия в IQ являются следствием селективной миграции из одного региона в другой.

Для проверки этих гипотез автором исследования был вычислен так называемый «коэффициент достижений» (achievement quotients) для четырех полувековых периодов, предшествовавших исследованию: с 1751 по 1800, с 1801 по 1850, с 1851 по 1900, и с 1901 по 1950. Полученные результаты показали, что вклад двух факторов в формирование IQ населения регионов Британских островов в середине XX века был примерно одинаков.

Аналогичное исследование было проведено Р. Линном на материале регионов Франции (1980). Так же, как и для регионов Британии, были рассчитаны показатели IQ, интеллектуальных достижений, доходов, безработицы, младенческой смертности и миграции для регионов Франции. Корреляция между IQ и миграцией с 1901 по 1954 гг. во Франции составила 0,56, что сопоставимо с аналогичной корреляцией в Великобритании (0,67) [4]. Корреляция между интеллектуальными достижениями регионов во Франции составила 0,26, между IQ и безработицей 0,20 (что весьма неожиданно, и, более того, в последующих исследованиях в других странах выявлено не было - сам автор исследования предположил, что это может быть связано с большим количеством маленьких земледельческих хозяйств в бедных регионах страны), между IQ и доходом 0,61 (в Великобритании 0,73), между IQ и младенческой смертностью  $-0,30$  (в Великобритании  $-0,78$ ) []. Таким образом, несмотря на то, что корреляции между различными социально-демографическими характеристиками и IQ оказались во Франции ниже, чем в Великобритании, результаты по двум странам, в целом, согласуются.

Исследования связи между IQ и экономическими показателями проводились и в других странах. Ряд работ был проведен в США. Во-первых, следует упомянуть работу К. Дэйвенпорта и Х. Реммерса. В ней корреляция между средним IQ в штате и доходом на душу населения составила 0,34 [2]. Другим исследованием, посвященным изучению взаимосвязей между IQ населения штата и рядом характеристик, является работа Б. Пес-

ты, М. МакДэниэла и Ш. Бергша. Были выявлены следующие взаимосвязи. IQ штата (авторы пользовались расчетами IQ штата М. МакДэниэла, где за основу были взяты тесты по математике и чтению с 1990 и 2005 гг.; баллы этих тестов были переведены в шкалу IQ) негативно коррелировал с религиозностью ( $-0,55$ ) и уровнем преступности ( $-0,76$ ) в штате, и позитивно коррелировал с уровнем образованности ( $0,41$ ), состоянием здоровья ( $0,75$ ) и доходом ( $0,57$ ) населения штата [11]. Связи регионального IQ с различными социально-экономическими и эпидемиологическими характеристиками в США исследовались и в ряде других работ, например, у упомянутых выше М. МакДэниэла [10], Рива и Бээзлика [12].

Исследование подобного рода было проведено также в Турции. Оно подтвердило наличие сильной позитивной связи регионального IQ (оценки которого основывались на результатах международного исследования достижений в образовании по программе PISA) с образовательными достижениями ( $r=0,87$ ) измеренными турецким тестом *Yükseköğretime Geçiş Sınavı* (YGS), умеренной позитивной связи с уровнем высшего образования ( $0,63$ ) и с ВВП ( $0,63$ ), а также наличие сильной негативной связи с уровнем рождаемости ( $-0,89$ ), уровнем младенческой смертности ( $-0,80$ ), а также с количеством курдов, проживающих в регионе ( $-0,87$ ). Данное исследование также показывает наличие географического градиента IQ в Турции – самый высокий коэффициент интеллекта зафиксирован на западе страны, а по направлению к её восточной части он показывает тенденцию к снижению – корреляция между долголетием и IQ составила  $-0,76$  [7].

Наконец, приведем данные исследования в Индии. В нем, помимо обычно рассматриваемых характеристик – ВВП, младенческой смертности и т.д. – использовались такие показатели, как индекс инфраструктуры (составлен из сведений о наличии в школах отвечающих требованиям стульев и парт, питьевой воды, отдельных туалетов и кухонь) и учительский индекс (составлен из сведений о проценте школ с отношением ученики/учителя в начальных классах большим, чем 35, и проценте школ с одним учителем, учителях без профессиональной квалификации и учителях – женщинах в школах с двумя и более учителями). IQ каждого штата (авторы используют термин «когнитивная способность») был вычислен путем усреднения пяти показателей образовательных достижений – двух показателей языковых навыков (11-12 и 14-15 летних), двух показателей математических навыков у этих же возрастов, и показателя естественнонаучных навыков 14-15 летних учащихся. Корреляция IQ штата и индекса инфраструктуры составила  $0,52$ , что может быть связано с тем, что более богатые штаты могут потратить больше средств на образовательную инфраструктуру, чем более бедные штаты. Корреляция между IQ штата и его учительским индексом также оказалась положительной, но весьма слабой ( $0,17$ ). Это говорит, по мнению авторов, о том, что, оцененное таким образом качество учительского состава имеет небольшое влияние на IQ штата.

Однако, они замечают, учительский индекс – очень гетерогенная мера. Также была обнаружена положительная взаимосвязь между IQ и ожидаемой продолжительностью жизни (0,34), и отрицательная с уровнем детской смертности (–0,39) и уровнем рождаемости (–0,35) [9].

Из проведенного обзора видно, что, во-первых, образовательные достижения регионов систематически используются как показатель регионального IQ, а, во-вторых, что они, как и данные психометрических измерений IQ, являясь мерилем человеческого капитала, выступают как эффективный предиктор уровня развития региона. Актуальность задачи получения валидных оценок образовательных достижений регионов, таким образом, очевидна. В настоящей осуществляется попытка получить такие оценки для регионов России.

В работе А.А. Григорьева и др. [3] были представлены оценки образовательных достижений (EQs: Educational quotients; в дальнейшем будет использоваться русская аббревиатура КОД: коэффициент образовательных достижений) регионов России, выраженные в шкале, в которой обычно представляются оценки интеллекта (IQ). Эти оценки были основаны на данных о среднем балле ЕГЭ лиц, поступивших в бюджетные вузы РФ в 2014 г.

Данные оценки обнаружили ряд корреляций с социально-экономическими показателями: с рождаемостью (–0,39), с младенческой смертностью (–0,43), с урбанизацией (0,43), с миграционным сальдо (0,54), с долей этнических русских в населении региона (0,39). Впоследствии было показано, что они коррелируют с региональными результатами международного исследования достижений в образовании PISA (Program for International Student Assessment) в 2015 г., в дальнейшем PISA 2015, (0,53) и с грамотностью населения соответствующих территорий в конце XIX века [6].

Две последние корреляции позволяют рассматривать данные оценки как удовлетворительно валидную меру образовательных достижений населения регионов – это понятие интеллектуального потенциала является важным элементом структурно-динамической теории интеллекта Д.В. Ушакова [1]. Очевидно, однако, что они являются косвенным показателем – заменителем данных о результатах ЕГЭ в регионах, доступных не для всех регионов. На них влияет уровень вузов, находящихся в регионе. Недостатком их является и то, что они были получены посредством простого усреднения баллов поступивших на обучение по той или иной специальности, что обуславливает их зависимость от престижности специальностей, по которым проводится обучение в вузах региона. Это обуславливает необходимость получения более точных оценок образовательных достижений населения регионов. Мы попытаемся сделать это, привлекая имеющуюся в нашем распоряжении информацию.

### ***Учет специальности.***

Как уже говорилось, оценки регионов из работы Григорьева и др. [3] были получены посредством простого усреднения баллов поступивших на обучение по той или иной специальности. Между тем, специальности различаются по среднему баллу ЕГЭ поступивших на обучение по ним. Например, средний балл поступивших в вузы Амурской области по специальности «Лингвистика и иностранные языки» составил в 2014 г. 69,5, а по специальности «Лесное дело» – только 42,5; средний балл поступивших по этим же специальностям в вузы Архангельской области составил 73,8 и 53,2, соответственно, и т.д. За этим различием, надо полагать, стоит различие в их престижности. В силу этого, в преимущественном положении оказываются регионы, в вузах которых проводится обучение по престижным специальностям. Учет специальности в оценках образовательных достижений должен привести, таким образом, к повышению их точности.

Этот учет был осуществлен следующим образом: данные регионов стандартизировались по специальностям, а затем полученные z-оценки усреднялись по регионам. Полученные оценки учитывают специальность: они отражают положение региона среди других регионов безотносительно к специальностям, обучение по которым предоставляется его вузами. Для обеспечения сопоставимости, оценки регионов переводились в шкалу с теми же средним и стандартным отклонением, что у КОД из работы Григорьева и др. [3]. Полученный показатель будет обозначаться в дальнейшем КОД спец.

### ***Использование доступных данных о результатах ЕГЭ в регионах.***

Вторым этапом уточнения оценок образовательных достижений населения регионов было привлечение доступных данных о региональных результатах ЕГЭ 2014 г. Мы искали эти данные на региональных сайтах. Всего были найдены данные для 56 регионов. Качество источников не было одинаковым: среди них были и обстоятельные аналитические отчеты, были и предназначенные для широкого круга лиц сводки данных в упрощенном виде. Источники по 41 региону содержали данные, которые можно было с большей или меньшей уверенностью отнести ко всем участникам ЕГЭ. Восемь из них содержали также данные для некоторого подмножества участников. Источники по остальным 15 регионам содержали только данные, относящиеся, по-видимому, к какому-либо подмножеству участников.

Нами использовались только результаты экзаменов по обязательным предметам – русскому языку и математике.

Для 15 регионов не сообщивших результатов всех участников, а также для Кабардино-Балкарии, данные о результатах всех участников по которой вызвали у нас сомнение, была введена поправка, полученная следующим образом. По регионам, для которых имелись в достаточной мере вызывающие доверие данные как всех участников, так и какого-то их под-

множества, были посчитаны средние разности между результатом подмножества участников и результатом всех участников по русскому языку и по математике. Две средние разности оказались очень близки друг к другу, их среднее и было взято в качестве поправки, которая вычиталась из значений регионов, представивших данные только по подмножеству участников.

Следующими шагами были стандартизация данных по русскому языку и математике, усреднение полученных z-оценок по двум предметам и выражение полученных значений и КОД спец в сопоставимой шкале. Последнее достигалось следующим образом: оценки ЕГЭ переводились в шкалу со средним и стандартным отклонением КОД спец тех 56 регионов, по которым они имелись, и брались как итоговые оценки; также и КОД спец регионов, по которым данные о результатах ЕГЭ отсутствовали, выражались в шкале с этими средним и стандартным отклонением и брались как итоговые оценки.

Среднее и стандартное отклонение полученных оценок лишь незначительно отличались от среднего и стандартного отклонения КОД и КОД спец, поэтому мы не стали выражать все три показателя в одинаковой шкале.

#### ***Результаты и обсуждение***

Полученные итоговые оценки образовательных достижений регионов РФ вместе со значениями КОД и КОД спец, выраженные в одной шкале, представлены в табл. 1.

*Таблица 1*

#### **КОД, КОД спец и итоговая оценка образовательных достижений регионов РФ**

	КОД	КОД спец	Итоговая оценка
Алтайский край	101	100	98
Амурская обл.	89	88	92
Архангельская обл.	103	101	99
Астраханская обл.	94	95	96
Белгородская обл.	100	102	102
Брянская обл.	92	97	99
Владимирская обл.	98	97	97
Волгоградская обл.	96	97	98
Вологодская обл.	93	97	102

	КОД	КОД спец	Итоговая оценка
Воронежская обл.	100	102	102
г. Москва и Московская обл.	110	107	107
г. Санкт-Петербург и Ленинградская обл.	111	111	111
Еврейская автономная обл.	87	80	90
Забайкальский край	87	85	89
Ивановская обл.	97	99	100
Иркутская обл.	93	94	96
Кабардино-Балкарская Республика	82	82	83
Калининградская обл.	103	103	100
Калужская обл.	101	96	97
Камчатский край	86	92	100
Карачаево-Черкесская Республика	86	86	87
Кемеровская обл.	99	101	102
Кировская обл.	102	102	102
Костромская обл.	96	96	96
Краснодарский край	105	105	103
Красноярский край	98	100	98
Курганская обл.	91	91	97
Курская обл.	101	100	100
Липецкая обл.	93	93	99
Магаданская обл.	88	85	85
Мурманская обл.	99	101	100
Нижегородская обл.	104	104	99
Новгородская обл.	97	95	100
Новосибирская обл.	106	105	99
Омская обл.	98	99	94
Оренбургская обл.	100	100	103

	КОД	КОД спец	Итоговая оценка
Орловская обл.	93	96	98
Пензенская обл.	95	99	97
Пермский край	105	104	101
Приморский край	96	96	94
Псковская обл.	103	103	98
Республика Адыгея	83	83	85
Республика Башкортостан	99	99	96
Республика Бурятия	80	87	89
Республика Дагестан	84	83	83
Республика Ингушетия	100	95	68
Республика Калмыкия	92	91	91
Республика Карелия	101	99	97
Республика Коми	98	95	97
Республика Марий Эл	94	97	100
Республика Мордовия	99	97	97
Республика Саха (Якутия)	96	94	97
Республика Северная Осетия – Алания	85	86	83
Республика Татарстан	104	106	101
Республика Тыва	97	96	96
Республика Хакасия	98	93	99
Ростовская обл.	98	99	96
Рязанская обл.	102	100	102
Самарская обл.	101	102	102
Саратовская обл.	99	98	97
Сахалинская обл.	87	84	85
Свердловская обл.	106	107	100
Смоленская обл.	102	101	101

	КОД	КОД спец	Итоговая оценка
Ставропольский край	97	94	94
Тамбовская обл.	95	95	100
Тверская обл.	97	97	97
Томская обл.	108	107	102
Тульская обл.	99	101	101
Тюменская обл.	92	97	97
Удмуртская Республика	99	98	103
Ульяновская обл.	97	99	98
Хабаровский край	94	93	97
Ханты-Мансийский автономный округ – Юрга	94	90	90
Челябинская обл.	98	100	101
Чеченская Республика	77	77	76
Чувашская Республика	101	100	102
Ярославская обл.	99	101	102

Среднее итоговых оценок образовательных достижений составляет 96,5, стандартное отклонение 6,8.

Хотя корреляции всех трех показателей из таблицы 1 достаточно высоки (КОД с КОД спец 0,94; КОД с итоговой оценкой 0,70; КОД спец с итоговой оценкой 0,79), между ними имеются заметные различия. У некоторых регионов (например, Камчатский край, Вологодская область) итоговая оценка заметно повысилась, у некоторых произошло снижение. Очень резкое снижение имеет место у Республики Ингушетия – со 100 до 68, т.е. примерно на два стандартных отклонения. Можно ли, однако, быть уверенными, что действия, которые мы производили с данными, привели к уточнению оценок? Попробуем определиться, рассмотрев корреляции трех показателей с другими переменными.

Корреляции КОД, КОД спец и итоговых оценок с результатами PISA 2015 (на 38 совпадающих регионах), рождаемостью, младенческой смертностью, урбанизацией, миграционным сальдо и долей этнических русских в населении региона представлены в табл. 2.



**Корреляции КОД, КОД спец и итоговых оценок с результатами PISA 2015 (PISA 2015), рождаемостью (Рожд), младенческой смертностью (МС), урбанизацией (УРБ), миграционным сальдо (Мигр) и долей этнических русских (% рус)**

	PISA 2015	Рожд	МС	Урб	Мигр	% рус
КОД	0,44	-0,39	-0,43	0,43	0,54	0,39
КОД спец	0,46	-0,42	-0,49	0,46	0,57	0,42
Итоговая оценка	0,52	-0,54	-0,47	0,52	0,35	0,59

Во всех случаях корреляции с КОД спец выше, чем корреляции с КОД, а в четырех случаях из шести корреляции с итоговой оценкой выше, чем корреляции с КОД спец. Резко отклоняющимся случаем является корреляция итоговой оценки с миграционным сальдо: она заметно ниже корреляций с ним КОД и КОД спец. В значительной мере это объясняется удивительно высоким миграционным сальдо Ингушетии. Удаление Ингушетии повышает корреляцию до 0,53. Вместе с тем, данный случай указывает на необходимость более глубокого анализа связи образовательных достижений региона с миграционными процессами.

Таким образом, проверка имеющимися в нашем распоряжении средствами показала, что выведенные в настоящей работе оценки образовательных достижений регионов России являются, в целом, более точными, чем КОД. Вынесение окончательного вердикта было бы возможно путем сопоставления с результатами психометрических измерений, желательно проведенных одновременно и с использованием одних и тех же методик в большом числе регионов. На данный момент, однако, такие данные недоступны.

Наконец, отметим, что пространственно близкие регионы имеют тенденцию характеризоваться сходными значениями показателя образовательных достижений образуют. Например, пять из восьми регионов Дальневосточного федерального округа, по которым имеются оценки, характеризуются значениями ниже среднего по стране: Магаданская область (85), Сахалинская область (85), Еврейская автономная область (90), Амурская область (92), Приморский край (94). Низким значением (89) характеризуется также граничащий с Амурской областью Забайкальский край, граничащая с Забайкальским краем Республика Бурятия имеет одинаковое с ним значение (оба последних региона входят в Сибирский федеральный округ). С другой стороны, ряд образующих территориальное единство регионов Приволжского федерального округа характеризуются значениями выше

среднего по стране: Удмуртская Республика (103), Кировская область (102), Самарская область (102), Чувашская Республика (102), Пермский край (101), Республика Татарстан (101), Республика Марий Эл (100), Нижегородская область (99), Ульяновская область (98). Оценки образовательных достижений, таким образом, обнаруживают закономерную географическую вариацию. Данный факт является дополнительным указанием на их информативность.

- 
1. Ушаков, Д.В. Психология интеллекта и одаренности / Д.В. - Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
  2. Davenport, K.S., Remmers, H.H. Factors in state characteristics related to average A-12 V-12 test scores // *Journal of Educational Psychology* 41. 1950. P. 110-115.
  3. Grigoriev, A., Ushakov, D., Valueva, E., Zirenko, M., Lynn, R. Differences in educational attainment, socio-economic variables and geographical location across 79 provinces of the Russian Federation // *Intelligence*. 2016. №8. P. 14-17.
  4. Lynn, R. The social ecology of intelligence in the British Isles // *British Journal of Social and Clinical Psychology*. 1979. N 18. P. 1-12.
  5. Lynn, R. The social ecology of intelligence in France // *British Journal of Social and Clinical Psychology*. 1980. N 19. P. 325-331.
  6. Lynn, R., Cheng, H., Grigoriev, A. Differences in the intelligence of 15 year olds in 42 provinces and cities of the Russian Federation and their economic, social and geographical correlates // *Mankind Quarterly*. 2017. Vol 57(4). P. 659-668.
  7. Lynn, R., Sakar, C., Cheng, H. Regional differences in intelligence, income and other socio-economic variables in Turkey // *Intelligence*. 2015. Vol 50. P. 144-149
  8. Lynn, R., Meisenberg, G. National IQs calculated and validated for 108 nations // *Intelligence*. 2010. N 38. P. 353-360.
  9. Lynn, R., Yadav, P. Differences in cognitive ability, per capita income, infant mortality, fertility and latitude across the states of India // *Intelligence*. 2015. N 49. P. 179-185.
  10. McDaniel, M. Estimating state IQ: Measurement challenges and preliminary correlates // *Intelligence*. 2006. N 34. P. 607-619.
  11. Pesta, D., McDaniel, M., Bertsch, S. Toward an index of well-being for the fifty U.S. states // *Intelligence*. 2010. N 38. P. 160-168.
  12. Reeve, C., Basalik, D. A state level investigation of the associations among intellectual capital, religiosity and reproductive health // *Intelligence*. 2011. N 39. P. 64-73.

# **ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОГЕОМЕТРИЧЕСКОГО ТЕСТА (С. ДЕЛИНГЕР) В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И КИТАЯ**

**И.Ю. Махова, В.А. Шмакова**

*Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет*

*г. Комсомольск-на-Амуре*

*Представлены данные об актуальности исследования гражданственности личности, гражданской идентичности учащейся молодежи. Проанализированы национальные и гендерные особенности российских и китайских студентов в психологических идентификациях гражданской идентичности. Новизна работы состоит в описании новых данных и применении нового методического инструментария – психогеометрического теста С. Делингер, адекватного сложной проблематике межкультурного исследования. Показаны следующие тенденции: диффузия чувства гражданской принадлежности у девушек, обучающихся в Китае, разрушение их идентификации с Россией, непатриотическая идентификационная тенденция российских юношей, утрата чувства гражданства и разрушение гражданской идентичности российских юношей и девушек, обучающихся на территории другого государства.*

**Ключевые слова:** *психогеометрический тест, гражданственность, идентификация, самосознание, социализация, юноши, девушки, китайские студенты.*

## **APPLICATION OF THE PSYCHO-GEOMETRIC TEST (S. DELINGER) IN FORMING THE CIVIL IDENTITY OF STUDENTS OF RUSSIA AND CHINA**

**I.U. Mahova, V.A. Shmakova**

*Amur State University of Humanities and Pedagogy,  
Komsomolsk-na-Amure*

*Data on the relevance of the study of citizenship, the civic identity of young students are presented. The national and gender characteristics of Russian and Chinese students in the psychological identities of civil identity are analyzed. The novelty of the work consists in the description of new data and the application of the new methodological tool - the psycho-geometric test of S. Delinger, adequate to the complex problems of intercultural research. The following*

*trends are shown: the diffusion of the sense of citizenship among girls studying in China, the destruction of their identification with Russia, the unpatriotic identification trend of Russian youth, the loss of citizenship and the destruction of the civil identity of Russian boys and girls studying in the territory of another state.*

**Keywords:** *psycho-geometric test, citizenship, identification, self-awareness, socialization, young people, girls, Chinese students.*

Проблема формирования гражданской идентичности актуальна в России и Китае, т.к. в наших странах происходит становление гражданского общества, характеризующегося демократичностью взаимодействия людей, ориентацией на правовые отношения в условиях свободы и независимости каждого [4].

Г. Тэджфел, Т.В. Водолажская, Р.Ю. Шикова рассматривают гражданскую идентичность как компонент социальной идентичности, результат отождествления себя субъектом с определенными социальными группами [6; 1; 8]. П. В. Григорьев считает, что гражданская идентичность – это отождествление субъектом себя с определенной нацией (в частности российской), его включённость в жизнь страны, переживание причастности к ее прошлому, настоящему и будущему [2].

Историки А.С. Селищев и Н.А.Селищев подчеркивают, что «китайское самосознание и гордость за родину растут с экономическими успехами этой великой державы» [5, с. 30]. Исследователи Ху Ли и Шу Кун Лун, анализируя понятие «народного самосознания» и китайской идентичности, связывают эти категории с однородностью, общностью или единством китайской нации [10; 11]. Китайская идентичность, с точки зрения этих авторов, есть соотношение между индивидуальным и общим в структуре индивидуальности. Самосознание является основанием интеграции личности, мерой уровня ее зрелости, объединяет компоненты личности и способствует развитию созидательных мотивов человека. Лю Шу Янь считает, что идентичность – условие успешности человека, его стремления и достижения лучшей жизни и преодоления трудностей жизни [11].

В современном Китае сохраняются традиционные ценностные ориентации на телесную и личностную самопрезентацию в социальных отношениях. Но наблюдаются и некоторые изменения в установках и ценностях современной молодежи. Так, отношения между мужчиной и женщиной приобрели новые черты: китайские девушки наравне с юношами стремятся получить хорошее образование, сделать профессиональную карьеру [10, 11]. Гражданственность личности- результат действия ценностных установок. Представления русских и китайцев о законах рынка, особенностях

ведения экономической стратегии и тактики, структура трудовой и образовательной мотивации существенно различаются [12].

В этих условиях обучение в зарубежном вузе является мощным фактором формирования ценностей и гражданской позиции. Социализация – это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. Мощное социализирующее и воспитывающее воздействие на личность студента оказывает сама студенческая среда, особенности студенческой группы, в которую входит человек, особенности других референтных групп.

В настоящее время национальные особенности российских и китайских студентов в исследованиях психологических идентификаций практически не изучены и остаются открытой темой.

В условиях академической мобильности вопрос об особенностях формирования гражданской позиции молодежи и гражданских идентификаций студентов весьма актуален [9]. Выработка у юношей и девушек политических взглядов, принятие ими и переоценка религиозных и моральных убеждений наряду с выбором профессии, профессионального пути и принятием набора социальных ролей являются наиболее важными сферами их идентификаций.

Психометрический тест С. Делингер, адаптированный А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой, является проективной методикой, выявляющей типичные черты личности тестируемого на основе его предпочтений в отношении геометрических фигур: квадрата, круга, треугольника, прямоугольника и зигзага [7]. Ассоциирование различных объектов с фигурами теста может свидетельствовать об имплицитном отношении тестируемого к данным персонажам и приписывании им некоторых качеств, обнаруживающих имплицитные представления о данных объектах, субъективно положительных и отрицательных их признаках. Такое применение психометрического теста актуально в ситуации кросс-культурного исследования, т.к. позволяет без искажения предъявляемых стимулов (перевод не требуется) сравнить имплицитное отношение и имплицитные представления представителей разных культур. Нами данная модифицированная процедура тестирования применялась в исследовании гражданской идентичности российских и китайских студентов, обучающихся в российских и китайских вузах.

Испытуемым предъявлялись следующие категории, которые они должны были ассоциировать с фигурами теста: «гражданин», «патриот», «мы», «свой», «Россия», «Китай», «чужой», «они». Категории «мы», «свой», «они», «чужой» применены для определения черт, приписываемых респондентами группам и людям, с которыми они идентифицируются и деидентифицируются.

В масштабном исследовании, осуществленном в 2012–2014 годах, приняли участие 160 российских и китайских студентов, обучающихся в России (в АмГПУ) и Китае (университет г. Цзямусы). Сравнение результатов исследования гражданской идентичности студентов по двум основаниям (гражданской принадлежности и территории проживания) нами было предпринято ранее [3]. В данной статье представлены результаты сравнения проявлений гражданской идентичности российских студентов (юношей и девушек), обучающихся на территории Китая (табл. 1–2).

*Таблица 1*

**Количество ассоциаций с фигурами психометрического теста российских девушек, обучающихся в Китае**

Категории оценки	Ассоциируемые фигуры психометрического теста					Всего оценок
	квадрат	треугольник	круг	зигзаг	прямоугольник	
гражданин	4 20%	2 10%	11 55%	1 5%	2 10%	20
патриот	6 30%	6 30%	1 5%	5 25%	2 10%	20
мы	6 30%	2 10%	4 20%	6 30%	2 10%	20
свой	3 15%	0 0%	7 35%	9 45%	1 5%	20
Россия	10 50%	6 30%	4 20%	0 0%	0 0%	20
Китай	7 35%	4 20%	3 15%	4 20%	2 10%	20
они	0 0%	1 5%	1 5%	12 60%	6 30%	20
чужой	2 10%	5 25%	1 5%	4 20%	8 40%	20

О гражданских идентификациях можно сделать выводы на основе корреляционного анализа данных (по критерию Спирмена), представленных в табл. 1-2.

Таблица 2

**Количество ассоциаций с фигурами психометрического теста  
российских юношей, обучающихся в Китае**

Категории оценки	Ассоциируемые фигуры психометрического теста					Всего оценок
	квадрат	треугольник	круг	зигзаг	прямоугольник	
гражданин	4 20%	2 10%	11 55%	1 5%	2 10%	20
патриот	6 30%	6 30%	1 5%	5 25%	2 10%	20
мы	6 30%	2 10%	4 20%	6 30%	2 10%	20
свой	3 15%	0 0%	7 35%	9 45%	1 5%	20
Россия	10 0%	6 30%	4 20%	0 0%	0 0%	20
Китай	7 35%	4 20%	3 15%	4 20%	2 10%	20
они	0 0%	1 5%	1 5%	12 0%	6 30%	20
чужой	2 10%	5 25%	1 5%	4 20%	8 40%	20

Результаты корреляционного анализа данных представлены в табл. 3–4.

Таблица 3

**Корреляционная матрица, отражающая гражданские идентификации  
российских девушек, обучающихся в Китае**

	гражданин	патриот	мы	свой	Россия	Китай	они	чужой
гражданин	1,00	-0,34	-0,24	-0,89	0,66	0,53	0,41	-0,29
патриот	-0,34	1,00	0,80	0,65	-0,52	0,06	-0,89	0,46
мы	-0,24	0,80**	1,00	0,65	-0,24	-0,11	-0,56	-0,16
свой	-0,89*	0,65	0,65	1,00	-0,65	-0,43	-0,58	0,16
Россия	0,66	-0,52	-0,24	-0,65	1,00	-0,29	0,36	-0,50
Китай	0,53	0,06	-0,11	-0,43	-0,29	1,00	0,21	0,16
они	0,41	-0,89*	-0,56	-0,58	0,34	0,21	1,00	-0,67
чужой	-0,29	0,46	-0,16	0,16	-0,50	0,16	-0,67	1,00

\* – достоверные связи ( $p \leq 0,05$ ), выявленные с помощью критерия корреляции Спирмена.

\*\* – значения коэффициентов, приближающиеся к значимым, выявленные с помощью критерия корреляции Спирмена.

Таблица 4

**Корреляционная матрица, отражающая гражданские идентификации российских юношей, обучающихся в Китае**

	гражданин	патриот	мы	свой	Россия	Китай	они	чужой
гражданин	1,00	-0,29	0,00	-0,05	0,55	-0,03	-0,76	-0,67
патриот	-0,29	1,00	0,16	-0,41	0,63	0,82	-0,39	0,21
мы	0,00	0,161	1,00	0,79	0,16	0,65	-0,08	-0,63
свой	-0,05	-0,41	0,79**	1,00	-0,36	0,10	0,36	-0,60
Россия	0,55	0,63	0,16	-0,36	1,00	0,71	-0,95	-0,41
Китай	-0,03	0,82**	0,65	0,10	0,71	1,00	-0,50	-0,36
они	-0,76	-0,39	-0,08	0,36	-0,95*	-0,50	1,00	0,46
чужой	-0,67	0,21	-0,63	-0,60	-0,41	-0,36	0,46	1,00

\*– достоверные связи ( $p \leq 0,05$ ), выявленные с помощью критерия корреляции Спирмена

\*\*– значения коэффициентов, приближающиеся к значимым, выявленные с помощью критерия корреляции Спирмена

Мы видим существенные различия в гражданских идентификациях российских девушек и юношей, обучающихся в Китае. Девушки считают себя патриотками. На это указывает стремящийся к значимому коэффициент корреляции между категорией «мы», обозначающей ин-группу девушек, и категорией «патриот». Аут-группе («они») девушки приписывают непатриотические проявления ( $r = -0,89$ ). При этом они деидентифицируются с позицией гражданина, о чем свидетельствует обратная корреляция между категориями «свой» и «гражданин». Высокие отрицательные значения коэффициентов корреляции между категорией «свой» и категориями «Россия» (-0,65) и Китай (-0,43) указывают на диффузию чувства гражданской принадлежности у девушек, обучающихся в Китае. Причем разрушение идентификации с Россией у них выше, чем с Китаем.

Не выявлено значимых связей категории гражданин с категориями, обозначающими ин-группу и аут-группу юношей. Выявленная значимая отрицательная взаимосвязь между категориями «они» и «Россия» (-0,95) указывает на то, что аут-группу юноши деидентифицируют с Россией. Китаю юноши приписывают патриотические чувства. Об этом можно судить по стремящемуся к значимости коэффициенту корреляции (0,82). При этом



взаимосвязь категории «мы» с категорией «Китай», выраженная в достаточно высоких значениях коэффициента корреляции (0,65), указывает на непатриотическую идентификационную тенденцию российских юношей.

Таким образом, исследование обнаруживает актуальность проблемы утраты чувства гражданства и разрушения гражданской идентичности российских юношей и девушек, обучающихся на территории другого государства.

---

1. Водолажская, Т. Идентичность гражданская / Т. Водолажская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.

2. Григорьев, Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника / Д.В. Григорьев [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования». URL:<http://proektпатриот2.jimdo.com/гражданская-идентичность/> октябрь 2013.

3. Махова, И.Ю. Гражданская идентичность студентов России и Китая в психологическом исследовании / И.Ю. Махова, Фань Шо // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2014. №3(12).

4. Ниязходжаева, С.С. Взаимосвязь создания гражданского общества и формирования правового мышления / С.С. Ниязходжаева // Наука и мир. 2014. №2, Т.3. С. 88–90.

5. Селищев, А.С. Китайская экономика в XXI веке / А.С. Селищев, Н.А. Селищев. СПб.: Питер, 2004. 240 с.

6. Теджфел, Г. Социальная идентичность и межгрупповые отношения / Г. Теджфел, Г. Фрезер. М., 1982.

7. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. М.: Психотерапия, 2009. С. 49-51.

8. Шикова, Р.Ю. Гражданская идентичность молодежи в современной России / Р.Ю. Шикова // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 91–97.

9. Эриксон, Э. Детство и общество / Э.Эриксон. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. 592 с.

10. , 是主体觉知到自身存在的心理历程。自我意识是衡量个性成熟水平的标志,是整合、统一个性各个部分的核心力量,也是推动个性发展的内部动因。[Ху Ли. Народное самосознание. Издательство восточно-педагогического университета. 2005. С.12-128].

11. 预测人生的最好方法创造人生,做只有你才能完成的工作,了解自己是谁,认清自我同一性,并遵循思想,追求美好的人生,学会勾勒未来的美好,从而找到战胜人生困境的方法。[Лю Шу Янь. Взгляд изнутри: соз-

дание самоидентификации, построить успешное движение вперед. Издательство китайского научного-технического университета. 2002. С. 23–145].

12. Чернявский, А.А. Гражданственность в предпринимательском проектировании регионоведов / А.А. Чернявский, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. № 6 (49). 2014. С. 220–222.

## **СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У КУРСАНТОВ-ЭЛЕКТРОМЕХАНИКОВ МГУ ИМ. АДМ. Г.И. НЕВЕЛЬСКОГО**

**И.И. Черемискина<sup>1</sup>, Ю.Ю. Федотова,  
В.А. Ляшенко, М.О. Никитин<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

*Владивосток*

*<sup>2</sup>Морской государственный университет им. адм. Г.И. Невельского,  
Владивосток*

*В статье поднята проблема актуальности изучения структуры интеллектуальных способностей курсантов в контексте формирования их профессиональных способностей как будущих моряков, работающих в особых условиях. Представлены результаты эмпирического исследования структуры интеллектуальных способностей курсантов-электромехаников. Результаты нашего исследования позволяют наметить определенные образовательные мероприятия по подготовке, профессионально-психологическому отбору и психологическому сопровождению специалистов морского транспорта в контексте программы безопасности мореплавания.*

***Ключевые слова:** структура интеллектуальных способностей, профессиональные способности, морское образование, курсанты.*

## **INTELLIGENCE STRUCTURE OF CADETS OF ELECTRIC ENGINEERING DEPARTMENT**

**I.I. Cheremiskina<sup>1</sup>, U.U. Fedotova, V.A. Lyashenko, M.O. Nikitin<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok*

*<sup>2</sup> Maritime State University named after admiral G.I. Nevelskoy,  
Vladivostok*

*The problem of studying of the structure of cadets' intellectual abilities is examined in the context of the formation of their professional abilities. The authors represent the results of an empirical research of the structure of intellectual abilities of cadets-electricians. The results of our research allow us to outline certain educational methods for the training, professional psychological selection and psychological support of marine transport specialists in the context of the navigation safety program.*

**Keywords:** *intelligence structure, professional abilities, maritime education, cadets.*

Морской труд – это не только профессиональная деятельность, но и жизнедеятельность человека в рамках автономной технической системы – судна. При этом любая морская профессия осложнена особыми условиями труда, которые характеризуются постоянным воздействием экстремальных стресс-факторов: социальная изоляция, частая смена климатических и географических зон и часовых поясов, вибрация, шум, монотонность труда, постоянное ожидание аварий и т.д.

Уровень технического оснащения и автоматизации судов повысил комфорт и безопасность труда моряков, но также предъявил повышенные требования к их профессиональным способностям, особенно интеллектуальным. Эффективное выполнение трудовых задач на современном судне требует от курсанта, как будущего специалиста, определенного склада профессионально-важных качеств, куда, несомненно, входят интеллектуальные способности. Процесс формирования профессиональных способностей, особенно тех, чей уровень недостаточен для успеха в трудовой деятельности активно происходит в ходе производственного обучения, в частности при включении курсантов в процесс освоения профессиональных задач в рамках плавательной практики [2].

Поскольку каждая профессия имеет свой специфический перечень профессионально важных качеств, определяющийся по результатам психологического анализа профессии и составления ее профессиограммы [1], одной из важных задач высшего морского образования является реализация комплекса мероприятий не только в плане профессионального обучения курсантов, но и психологического сопровождения будущих специалистов морского транспорта в контексте программы безопасности мореплавания.

Для рассмотрения профессиональных интеллектуальных способностей курсантов мы использовали теоретическую модель Р. Амтхауэра, на основе которой им был создан «Тест структуры интеллекта». Согласно модели Р. Амтхауэра, интеллект является специализированной подструктурой в целостной структуре личности и тесно связан с другими компонентами личности, такими, как волевая и эмоциональная сферы, интересы и потребности. Используя тест Р. Амтхауэра, можно выявить способности

к гуманитарным, общественным, естественным, физико-математическим наукам, а также ряд специальных профессиональных способностей [3].

Эмпирическую выборку составили 21 курсант электромеханического факультета МГУ им. адм. Г. И. Невельского.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что существует соответствие структуры интеллектуальных способностей содержанию будущей профессиональной деятельности курсантов. Для успешной профессиональной деятельности курсанту-электромеханику будут необходимы следующие интеллектуальные способности:

На высоком уровне развития: формально-логическое мышление, понятийное логическое мышление, математическая интуиция.

На хорошем уровне развития: пространственное мышление, интуитивное понятийное мышление, понятийная категоризация.

Результаты нашего исследования показали, что у курсантов-электромехаников наиболее развиты такие интеллектуальные способности как: практический интеллект, математическая интуиция, формально-логическое мышление, общая осведомленность и оперативная логическая память. На хорошем уровне развития находится интуитивное понятийное мышление, образный синтез и пространственное мышление. На низком уровне понятийное логическое мышление и понятийная категоризация.

Так же эта группа сразу видит тип задачи или метод ее решения, умеет принимать операции и контролировать правильность получаемых результатов, быстро производить в уме примерные расчеты, что помогает им определять достаточно сложные вычислительные операций.

Курсанты-электромеханики умеют оперировать отношениями, зависимостями, совершать различные логические преобразования самих операций. Их развитое понятийное мышление может формировать абстрактное мышление, которое поднимает функционирование интеллекта в целом. Соответственно у них резко возрастают возможности в освоении любых наук и сфер деятельности и в преодолении жизненных задач.

Для запоминания группа выделяет смысл информации, план, схему, а остальная содержательная информация сохраняется автоматически посредством операции «свертывание», которая используется в образовании любого понятия.

Им трудно удается выделять объективные закономерности и связи между явлениями, видеть внутреннюю логику в последовательности событий, происходящих изменениях, вычленять алгоритмы деятельности. Так же им трудно транслировать собственные знания и опыт, переносить их, использовать в других жизненных или учебных ситуациях.

Им сложно образовывать понятия, определять конкретные явления, систематизировать знания, делать прогноз согласно существенным характеристикам. Мышление может иметь характер линейности, однонаправленности.

В результате анализа профессиограммы моряка, был определен набор интеллектуальных способностей, необходимых для успешной профессиональной деятельности курсантов-электромехаников будут необходимы следующие

Гипотеза о том, что существует соответствие структуры интеллектуальных способностей содержанию будущей профессиональной деятельности курсантов, частично подтвердилась. Как показало исследование, большинство интеллектуальных способностей, которые соотнесли с данными профессиографирования и анализа теоретической литературы, совпало с теми структурными компонентами интеллекта, которые были выявлены эмпирическим путем у курсантов-электромехаников. Кроме таких компонентов структуры интеллекта как понятийное логическое мышление и понятийная категоризация, в этих субтестах большинство курсантов набрали низкие значения.

Полученные нами данные представляются важными в свете оптимизации процесса обучения и развития профессиональных способностей курсантов морских специальностей.

---

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.

2. Психология способностей: словарь понятий и определений / сост. Н.А. Аминов, В.С. Чернявская, И.И. Черемискина. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2017. 52 с.

3. Холодная, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. СПб.: Питер, 2002. 264 с.

## **ИМПЛИЦИТНЫЕ НОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ТОЧКИ ЗНЕНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВГУЭС)**

**В.С. Чернявская, О.А. Мясникова**

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,  
г. Владивосток*

*Дан анализ теоретических представлений об имплицитных процессах в психологии, имплицитных теориях личности. Рассмотрены опыт человека, который влияет на текущие оценки и суждения, бессознательные, бытовые и социально-перцептивные установки. Обоснованы методы исследования имплицитных норм поведения преподавателя с точки зрения студентов. Представлены данные эмпирического исследования. Результаты показали, что преподаватели, по мнению студентов, независимы в*

своих поступках, самостоятельны, им не интересно общение со студентами, в этих отношениях они сохраняют «нейтралитет». Показано, что поведение преподавателя с точки зрения студента связано с деперсонализацией (лишением индивидуальности), что проявляется, в условном делении студентов на «хороший» – «плохой», проявляется в приписывании студентам положительных либо отрицательных свойств.

**Ключевые слова:** имплицитные процессы, студенты, поведение преподавателя, имплицитные нормы поведения преподавателей, социально-перцептивные установки, деперсонализация.

## **IMPLICIT STANDARDS OF BEHAVIOR OF TEACHERS FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS (BY THE EXAMPLE OF VSUES)**

**V.S. Chernyavskaya, O.A. Myasnikova**

*Vladivostok State University of Economics and Service, Vladivostok*

*The analysis of theoretical representations about implicit processes in psychology, implicit theories of personality is given. The experience of a person that influences current assessments and judgments, unconscious, domestic and socio-perceptual attitudes is considered. The methods of investigating implicit norms of behavior of the teacher from the point of view of students are grounded. The data of the empirical study are presented. The results showed that the teachers, in the students' opinion, are independent in their actions, independent, they are not interested in communicating with students, in these relationships they retain "neutrality". It is shown that the behavior of the teacher from the point of view of the student is associated with depersonalization (deprivation of individuality), which is manifested in the conditional division of students into "good" - "bad", manifested in attributing positive or negative properties to students.*

**Keywords:** *implicit processes, students, teacher behavior, implicit norms of behavior of teachers, social-perceptual*

Актуальность работы обусловлена требованиями системы образования, связанными, в частности, с развитием компетенций студента, его активности в качестве целей профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Гуманистический подход К. Роджерса в психологии предполагает, что условия, взаимоотношения, которые создают преподаватели – являются

ся главным условием развития личности обучающихся [5]. Рассмотрение скрытых (имплицитных) поведенческих форм поведения преподавателя обуславливают исход взаимоотношений со студентами, они, как «посылы», которые студенты воспринимают – важный фактор создания условий для оптимальных взаимоотношений для результатов образовательного процесса. Чаще всего под имплицитными понимаются житейские представления о личности, которые формируются для человека стихийно и как правило неосознанно. Часто они используются, когда речь идет о социально-психологическом познании другого человека.

Имплицитная теория личности включает в себя представление о целостной системе организации черт внутри человека, которое и порождает определенные ожидания от его поведения. Именно такую систему ожиданий строит каждый обыденный человек, тем самым каждая имплицитная теория – строго индивидуальна. Г.В. Токарева и Л.Я. Дорфман анализируя многообразные зарубежные исследования в области имплицитных процессов, в качестве разных подсознательных процессов, поставили проблему соотношения имплицитных и эксплицитных процессов и выделили из их общего числа когнитивные, социально-психологические, личностные и эмоциональные процессы [2].

Имплицитные процессы тесно связаны с понятием установки. Д.Н. Узнадзе понимал по ней неосознаваемую готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении, эта трактовка близка к понятию «имплицитности» [9]. Однако, установка заключает себя целостную готовность и направленность психики человека, в то время как под имплицитностью подразумевается лишь отношение, которое для индивида не явно, неосознаваемо, но, тем не менее, является определяющим фактором его поведения [4].

Т.Д. Дубовицкая (с соавторами) пишет, что в качестве одного из механизмов, лежащих в основе поведения, в том числе и коммуникативного, лежат психологические установки, и прежде всего те, которые обуславливают характер или тип восприятия другого. В частности, можно говорить о так называемой социально-перцептивной установке по отношению к другим людям [1].

В понимании термина «имплицитность» многое остается спорным. Это касается соотношения сознательного и бессознательного в имплицитном знании. По своей сути, определение неявного знания предполагает неосознанность, именно поэтому для многих исследователей имплицитность рассматривается как бессознательная реакция.

В качестве одного из механизмов, которые лежат в основе поведения лежат психологические установки, обуславливающие характер восприятия другого – это социально-перцептивные установки. Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева и А.В. Шашков определяют социально-перцептивную установку как предрасположенность субъектов общения воспринимать, оценивать и действовать по отношению друг к другу определенным обра-

зом [4]. Социально-перцептивная установка практически всегда проявляется у субъектов в ситуациях общения и межличностных отношений, которая выступает одной из составляющих когнитивного компонента отношения людей друг к другу. Социально-перцептивная установка может быть положительной (позитивной), отрицательной (негативной) и неустойчивой (неопределенной). Может проявляться в отношениях к людям, с которыми человек взаимодействует [4, 6].

Таким образом, имплицитные (подсознательные) процессы, которые влияют на мысли, эмоции и поведение человека. Они невидимы сознанию и не контролируются им. Так термин «имплицитность» в работах многих исследователей рассматривается как бессознательный процесс, который определяется поведением человека.

Для диагностики имплицитных, то есть скрытых поведенческих факторов влияния преподавателей на студентов, сами студенты являются незаменимыми экспертами, только они имеют возможность выступать не только в качестве активных участников, но и в качестве наблюдателей, идентифицирующих влияние на себя педагога в образовательном процессе. Поэтому изучение данной темы с помощью студентов необходимо.

Взаимодействие преподавателя и студента являются основой образовательного процесса. Именно так происходит передача знаний, установок, умений в системе высшего образования. Формы общения преподавателя и студентов во многом зависят от индивидуально-психологических и социокультурных качеств и свойств взаимодействующих субъектов, от систем, норм и традиций, которые сложились в вузе.

Эффективность взаимодействия преподавателя и студента зависит от различных факторов: от успешности совместной деятельности преподавателя, от соответствия педагогической тактики преподавателя и т.д. Поступая в институт, абитуриент уже является сформировавшейся личностью с собственным мнением, имеет возможность проводить исследования, выступать в качестве активного и ответственного участника образовательного процесса.

Студенты имеют разные представления о принципах деятельности и установках преподавателя вуза, это важно учесть в исследовательской работе.

Также педагог может быть интересен студентам, как профессионал, который может стать предметом для подражания.

Существуют определенные скрытые нормы поведения преподавателя, которые редко становятся предметом исследования в психологии. Часто студенты считают, что в восприятии преподавателя снижено восприятие индивидуальности каждого студента.

Метод исследования, используемый в данной работе: психодиагностическое исследование с использованием методики «Пословицы» для выявления имплицитных норм поведения преподавателей с точки зрения



студентов [6], методики «Q-сортировка» В. Стефансона для диагностики основных тенденций поведения личности в реальной группе [3].

В качестве стимульного материала предлагаемой диагностической методики «Пословицы» выступили пословицы народов мира. Данная форма народного творчества всегда содержит в себе определенную мысль, вывод, а также носит поучительный характер.

В ходе разработки данной методики использовались пословицы, в которых представлены особенности человеческих взаимоотношений. Результаты, полученные с помощью методики «Пословицы» показывают социально-перцептивные установки личности по отношению к другим людям. В качестве стимульного материала в методике используются пословицы, по-разному характеризующие поведение людей; согласие или несогласие с пословицей служит показателем свойственной человеку установки. Методика «Q-сортировка» разработана Б. Стефансоном в 1958 г. Цель ее – диагностика основных тенденций поведения личности в реальной группе и ее представлений о другом как о социальном субъекте. Предполагается возможным вариант выполнения задания с установкой и инструкции: по отношению к себе; по отношению к другим людям; с дифференциацией различных социальных ситуаций (дома, на работе и т.д.).

Испытуемому предлагается набор карточек, содержащих утверждения или названия свойств личности. Их необходимо распределить по группам от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для него. Задания могут быть подготовлены в соответствии с целями диагностики. Достоинством методики является то, что при работе с ней испытуемый проявляет свою индивидуальность, реальное «Я», а не «соответствие-несоответствие» статистическим нормам и результатам других людей. Возможна и повторная сортировка того же набора карточек, но в других отношениях:

1. «социальное «Я»» (Каким меня видят другие?);
2. «идеальное «Я»» (Каким я хотел быть?);
3. «актуальное «Я»» (Какой я в разных ситуациях?);
4. «значимые другие» (Каким я вижу своего партнера?);
5. «идеальный партнер» (Каким бы хотел видеть своего партнера?).

В рамках методики «Пословицы» мы разделили стимульный материал как соответствующий критерию обесценивания преподавателями индивидуальности студента - деперсонализации, поляризации, выделив такие пословицы в отдельную группу, во вторую группу вошли остальные пословицы.

Затем результаты сравнили по критерию Фишера: «есть эффект» – выбранные пословицы соответствует нашей гипотезе о деперсонализации или «нет эффекта» то, что не подтверждает гипотезу (другие пословицы) [2, 7]. Расчет по критерию Фишера, показал, что эмпирическое значение находится в зоне неопределенности, что скорее подтверждает гипотезу H1, т.е. доля пословиц, в которых проявляется деперсонализация, в группе 1 больше, чем в группе 2.

Таблица 1

### Результаты расчета достоверности выбора пословиц с «деперсонализацией» по критерию Фишера

Группы	«Есть эффект»: задача решена	«Нет эффекта»: задача не решена	Суммы
	Количество выбранных пословиц	Количество выбранных пословиц	
1 группа	99 (71.2%)	40 (28.8%)	139 (100%)
2 группа	29 (46.8%)	33 (53.2%)	62 (100%)

Результаты применения критерия Фишера говорят о степени однородности такого показателя, как выбор пословицы со значением «деперсонализации» следующее: имеется достоверное различие между выборами пословиц. Гипотеза о том, что преподаватели, с точки зрения студентов, в своем поведении, скорее не учитывают индивидуальность студентов, депersonализируют их, разделяя их на полярные группы, подтвердилась.

По результатам, полученным с помощью методики «Q-сортировка» были выделены основные тенденции. Они представлены ниже (рис. 2). Показаны данные по шести тенденциям методики Q-сортировка «зависимость», «независимость», «общительность», «необщительность», «принятие борьбы», «избегание борьбы».

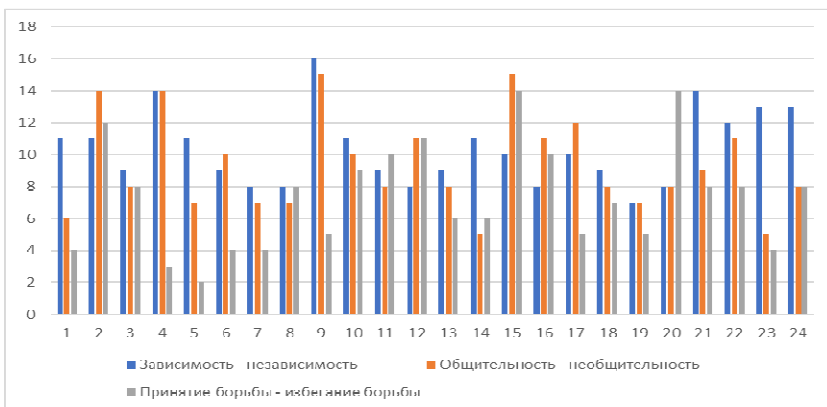


Рис. 1. Распределение тенденций в поведении преподавателя на основе методики «Q-сортировка»

Выше представлены данные выявленных тенденций (рис. 2). Преобладает тенденция «независимость» (9) это говорит о независимости преподавателя; «необщительность» (8), что говорит об отсутствии стремления к эмоциональным контактам со студентами; «избегание борьбы» (8), говорит о сохранении нейтралитета во взаимоотношении со студентами, возможного равнодушия.

По критерию Пирсона определена разность между эмпирической и теоретической частотой по каждому разряду тенденций сопряженных пар «зависимость – независимость», «общительность – необщительность», «принятие борьбы - избегание борьбы».

Эмпирическое значение оказалось меньше критического, то есть расхождения между распределениями статистически не достоверны, поэтому принята гипотеза Н<sub>0</sub>, это говорит о том, что полученное эмпирическое распределение между тенденциями «зависимость – независимость», «общительность – необщительность», «принятие борьбы – избегание борьбы» достоверно не различаются между собой. Следовательно, результаты подтверждены лишь на уровне наблюдаемой тенденции.

В работе достигнута цель, которая заключалась в выявлении и исследовании имплицитных норм поведения преподавателя с точки зрения студентов. Изучены исследования о существовании имплицитных теорий личности. Под ними понимаются подсознательные, бессознательные, житейские представления о личности, которые формируются для человека стихийно и как правило неосознанно, а также социально-психологические установки. Часто они используются, когда речь идет о познании другого человека. Имплицитные теории личности включают в себя представление о целостной системе организации черт внутри человека, которое и порождает определенные ожидания от его поведения. Именно такую систему ожиданий строит каждый человек.

Имплицитное научение – целенаправленный процесс, который организуется под руководством преподавателя, происходящий в момент получения знаний, неосознанной познавательной деятельности студента, которая реализуется через образование ассоциативных связей.

Проведенное психодиагностическое исследование студентов различных направлений ВГУЭС в возрасте от 18 до 21 года и анализ полученных результатов позволили нам сделать ряд выводов.

Результаты полученные с помощью методики «Пословицы» отражают с точки зрения студентов деперсонализацию, тенденция к которой подтверждена достоверно. Она проявляется как обезличивание студентов преподавателем, их поляризацию. То есть в качестве имплицитной нормы поведения преподавателя, студентами избрана тенденция к деперсонализации, это проявляется, в условном делении студентов на «хороший» – «плохой», проявляется в приписывании студентам положительных либо отри-

цательных свойств или игнорировании индивидуальности личности студента.

Данные полученные с помощью методики «Q-сортировка», показали, что преподаватели, по мнению студентов, скорее независимы в своих поступках, уверены в том, что ведут себя верно; у них нет стремления образовывать эмоциональные связи со своими студентами; они уходят от взаимодействия со студентом, сохраняют нейтралитет или равнодушие, что подтверждает гипотезу, однако не достигает статистической значимости.

---

1. Дубовицкая, Т.Д. Психодиагностическая методика оценки социально-перцептивной установки личности: психометрические характеристики и особенности использования / Т.Д. Дубовицкая, Г.Ф. Тулитбаева, А.В. Шашков [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihodiagnosticheskaya-metodika-otsenki-sotsialno-pertseptivnoy-ustanovki-lichnosti-psihometricheskie-harakteristiki-i-osobennosti> [Дата обращения 02.04.2018]

2. Математические методы обработки данных [Электронный ресурс] URL: <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html> [Дата обращения 12.05.2018]

3. Методика Q-сортировка В. Стефансона [Электронный ресурс] // URL: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/067.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/067.pdf) [Дата обращения 04.04.2018]

4. Полани, М. Личностное знание / М. Полани [Электронный ресурс] М.: Прогресс, 1985. – 344 с. URL: <http://baguzin.ru/wp/majkl-polani-lichnostnoe-znanie> [Дата обращения: 02.04.2018]

5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. М., издательство «Прогресс» 1994. 478 с.

6. Рождественская, Н.А. Способы межличностного познания: психолого-педагогический аспект / Н.А. Рождественская [Электронный ресурс] / МЕР СЭПресс, 2004. 282 с. URL: [https://psyera.ru/implicitnye-teorii-lichnosti-itl\\_8183.htm](https://psyera.ru/implicitnye-teorii-lichnosti-itl_8183.htm). 10.04.2018.

7. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб.: ООО «Речь», 2002. 350 с.

8. Токарева, Г.В. ИмPLICITные процессы и их исследования в Западной психологии / Г.В. Токарева, Л.Я. Дорфман [Электронный ресурс] // «Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»» 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/implitsitnye-protsessy-i-ih-issledovanie-v-zapadnoy-psihologii> [Дата обращения: 07.03.2018]

9. Узнадзе, Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. СПб.: Питер, 2001. 414 с.

# **Раздел VII. СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЫ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГОВ «ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ: ОТ САМОРАСКРЫТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ»**

## **ТИМБИЛДИНГ С ПРИМЕНЕНИЕМ КВЕСТ- ТЕХНОЛОГИИ, КАК СРЕДСТВО САМОРАСКРЫТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ ДОУ**

**Т.В. Безродных, А.А. Нугманова, Б.А. Жаргалова,  
Е.Ю. Седякина, А.Е. Шакурина**

*Забайкальский государственный университет  
г. Чита*

Цель: теоретически обосновать и на практике апробировать эффективность тимбилдинга с применением квест-технологий как средства самораскрытия способностей педагогов ДОУ

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1. Выявить сущность и значение самораскрытия способностей в профессиональной реализации;
2. Обосновать и продемонстрировать эффективность тимбилдинга с применением квест-технологии, как средства самораскрытия способностей педагогов ДОУ.

Человеку свойственно задаваться вопросом: «На что я способен?». Однако не все могут ответить на данный вопрос. Способности к той или иной деятельности у каждого человека разные и у каждого они раскрываются по-своему. Нельзя сказать о том, что у конкретного человека нет абсолютно никаких способностей к определенной деятельности. Они возможно и есть, но как их раскрыть? Именно в этом заключается актуальность данной темы.

Целесообразно начать с теоретического определения понятия «способность». С.Л. Рубинштейн понимал под способностями «...сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются». Рассматривая структуру способностей, С.Л. Рубинштейн выделяет два основных компонента:

1) «операциональный» – отлаженная система тех способов действия, посредством которых осуществляется деятельность;

2) «ядро» – психические процессы, которыми регулируются операции: качество процессов анализа и синтеза [3].

Б.М. Теплов подразумевал под способностями определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся уже у человека запасу навыков и знаний, а обуславливают легкость и быстроту их приобретения [4].

Способность определяется В.Д. Шадриковым как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения деятельности, что позволяет решить проблему соотношения задатков и способностей. Если способности – это свойства функциональной системы, то задатки – свойства компонентов этой системы [5].

Таким образом, способности всегда связаны с деятельностью человека и выступают одновременно и предпосылкой деятельности и ее следствием. Под самораскрытием понимается сообщение другим людям личной информации о себе, предъявление себя другим [8]. В процессе самораскрытия способностей человек не только улучшает стратегии межличностного общения, но и одновременно осуществляет познание и признание себя как создающей личности. Самораскрытие способностей человека не происходит в социальном вакууме, это всегда социально детерминированный процесс, направленный на социум и для социума.

В современном быстроизменяющемся мире виды деятельности меняются и очень стремительно возникают новые. И система образования не может не реагировать на указанную динамику. Так, в системе дошкольного образования России за последние годы произошли существенные изменения, которые повысили требования к личностному и профессиональному развитию педагога, также существенно изменили требования к реализуемым видам педагогической деятельности и к способностям педагога.

Одной из задач психолога закономерно выступает создание особых условий для педагогического коллектива, которые будут направлены на самораскрытие способностей каждого для достижения высоких профессиональных результатов.

В дошкольной образовательной организации № 32 г. Читы существует масса преимуществ, связанных с недавним открытием (с декабря 2013 года). Это и просторное, удобное и «умное» здание, оборудованные по стандарту помещения, где коллектив реализует самые смелые замыслы (созданы центр ПДД и центр ОБЖ, мини-музей спецтранспорта, «Книга жалоб Природы», этнический центр «Мы разные, но мы вместе»). Однако существует и ряд проблем, также связанных с недавним открытием ДОО № 32

г. Читы. Во-первых, это абсолютно новый коллектив, не достаточно пока сплоченный вследствие чего нарушена коммуникация педагогов, что является преградой для успешной совместной работы. Во-вторых, большинство педагогов являются молодыми специалистами, у которых не в полной мере раскрыты собственные профессиональные способности, и в тоже время высок риск сменяемости молодых кадров.

Для решения первой проблемы и частично второй мы предлагаем тимбилдинг. Тимбилдинг (от англ. team building) – тренинг, формирующий навыки командного взаимодействия. Именно команда способна эффективно, качественно и в кратчайшие сроки решать поставленные перед ней задачи, поскольку каждый член умеет «работать на результат». Тимбилдинг – это построение команды из разрозненных сотрудников с помощью различных неформальных мероприятий. Обычно он включает в себя психологические и ролевые игры, тренинги, спортивные мероприятия. Тимбилдинг рассчитан на группу из 12–20 человек [2].

Существует четыре различные формы командообразования, каждая из которых направлена на улучшение того или иного аспекта человеческих взаимоотношений:

1. На основе личности. Главный упор этой формы построения сплоченной группы заключается в том, чтобы участники лучше узнали друг друга как личностей, постарались понять интересы, особенности мировоззрения и философию жизни каждого.

2. На основе активных видов деятельности. Такой тимбилдинг для сотрудников выражается в форме различных мероприятий, направленных на достижение поставленного вызова – взобраться на вершину горы, спуститься вниз по реке, найти спрятанный клад и т.д.

3. На основе навыков. Эта форма выражается в различных игровых ситуациях, моделировании сценариев, направленных на развитие тех или иных навыков сотрудников, выработке умений решать нестандартные проблемы и т.д.

4. На основе решения проблем. Командообразование по этому принципу призвано сплотить участников вокруг одной проблемы, которую они могут решить, только приложив совместные усилия.

В чистом виде каждая из форм встречается довольно редко. Специалисты используют комбинирование нескольких форм для более успешного результата [6]. Для решения проблемы коллектива ДООУ № 32 мы остановим свое внимание на формах, основанных, на личности, на навыках и на основе решения проблем.

Форма, основанная на личности, поможет участникам узнать индивидуальные особенности друг друга. Форма, основанная на навыках, позволит участникам в их профессиональном самораскрытии. Форма, предполагающая решения проблем позволит нам не только сплотить участников, но и использовать современную квест-технологию. Собственно понятие

«квест» (транслит. англ. quest – поиски) обозначает игру, требующую от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет игры может быть предопределённым или же давать множество исходов, выбор которых зависит от действий игрока [7]. Выше было сказано, что квест имеет сюжет, который увлекает участников. Но главной целью нашего квеста является не развлечение, а построение коммуникативных связей участников игры, на основе достижения общей цели. А также помощь в самораскрытии способностей участников за счет выполнения заданий, которые специально разработанны для этой цели.

Для ясности мы приведем примерную структуру квест игры для работников ДОУ. Квест имеет уникальную структуру, которая в дальнейшем может быть использована для коллектива других организаций.

Название: «Сокровища педагогического мастерства»

Цель участников: преодолеть испытания и собрать сундук «Сокровища педагогического мастерства»

Сюжет: Наш корабль, потерпел крушение, вы попали на остров «Незнайки» для того чтобы выбраться с него вам предстоит выполнить все упражнения и найти ключ от сундука.

Примерные задания:

1. Упражнение «Я...» 2. Упражнение «Хочу – Могу – Надо» 3. Упражнение «Злой гений» 4. Упражнение «Ответственность» 5. Упражнение «Моя обучаемость» [1].

Таким образом, тимбилдинг применяемый совместно с квест-технологией позволит решить не только проблему недостаточной сплоченности коллектива, но и за счет особенностей заданий и увлекательного сюжета создаст условия естественного самораскрытия способностей педагогов ДОУ. Разработанный нами проект можно использовать не только коллективам дошкольных организаций, но и любыми другими организациями, при этом возможна модификация заданий.

---

1. Блинова, В.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие / В.Л. Блинова, Ю.Л. Блинова. Казань: ТГГПУ, 2009. 222с.

2. Виханский, О.С. Менеджмент: человек, стратегия, организация, процесс: учеб. / О.С. Виханский, А.И. Наумов. М.: Экономистъ, 2006. 670 с.

3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2003. 713 с.

4. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. М., 1961.

5. Шадриков, В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. М.; Воронеж, 1997.

6. Перси, Д. Тимбилдинг как способ формирования команды / Д. Перси, К. Перси. [Электронный ресурс]. URL:



<https://jkpersyblog.com/timbilding-kak-sposob-formirovaniya-komandy/> (дата обращения: 24.03.2018).

7. Квест (значения) // Википедия [Электронный ресурс] (дата обновления: 23.02.2018). URL: <http://ru.wikipedia.org/?oldid=69566952> (дата обращения 22.03.2018).

8. Харламенкова, Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенков. М.: Институт РАН. [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/97141> (дата обращения: 22.03.2018).

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ САМОРАСКРЫТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

**Н.А. Довгая, А.М. Верещагина, А.А. Немченко, А.С. Мартынов,  
М.О. Сабодах**

*Тихоокеанский государственный медицинский университет*

*г. Владивосток*

Аннотация: в современном мире эмоциональный интеллект играет большую роль в характере межличностных взаимоотношений. Умение правильно воспринимать и интерпретировать эмоции как свои, так и других людей является ключевым моментом на пути к пониманию и самораскрытию личности.

Образование? Нет. Опыт? Тоже нет. Знание? Интеллектуальная мощь? Тоже нет. Ни один из этих факторов не способен в полной мере объяснить, почему один человек преуспевает, а другой – нет. Существует что-то еще, на что общество, по всей видимости, не обращает внимания [3].

Изучение эмоционального интеллекта с 1990 г., с двух американских профессоров Дж. Мейер и П. Сэловей дали понятие эмоционального интеллекта. Под эмоциональным интеллектом они понимали способность воспринимать и выражать эмоции, ассимилировать эмоции и мысли, понимать и объяснять эмоции, а также регулировать эмоции (свои собственные и других людей) [1, с. 55].

Изучение эмоционального интеллекта имеет следующие пять этапов развития, которые выделил Дж. Майер [2]. Это следующие периоды:

1. 1900–1969 исследования эмоциональной сферы были дифференцированы от исследований интеллектуальной сферы. Изучение происходит обособленно. И лишь со временем происходит переход от дифференциации этих понятий к постепенной интеграции.

2. В центре внимания оказывается особенности влияния эмоций на интеллект и наоборот (1970–1989).

3. 1990–1993 появляется феномен эмоционального интеллекта, и он становится самостоятельным объектом дальнейших психологических исследований.

4. 1994–1997 происходит популяризация понятия эмоциональный интеллект в широких кругах общественности.

5. С 1998 г. Происходит дифференциация сущности данного феномена [7].

С начала прошлого века проведено огромное количество исследований связи успешности деятельности с интеллектом и "традиционными" личностными чертами. Что касается личностных черт, то в последние десятилетия наиболее популярным подходом к классификации и диагностике личности стала так называемая Большая пятерка личностных факторов (экстраверсия; добросовестность; эмоциональная стабильность; доброжелательность; открытость новому опыту). Данные исследований убедительно показывают наличие связи и интеллекта, и черт Большой пятерки с успешностью профессиональной деятельности

«В целом, применительно к самым разным видам профессиональной деятельности справедливо следующее: успешность деятельности статистически достоверно связана с интеллектом (IQ) – коэффициент корреляции 0,56 – и с одной из личностных черт Большой пятерки, а именно, с добросовестностью – коэффициент корреляции 0,24» [6].

Данные исследований свидетельствуют о том, что методы диагностики эмоционального интеллекта как личностной черты дают статистически значимую прибавку точности прогноза профессиональной успешности.

«IQ не гарантирует успеха, особенно в лидерстве. Во-первых, люди с высоким IQ не обязательно принимают правильные решения. На самом деле, IQ и качества лидера, такие, как принятие решений, очень слабо связаны (в конце концов, если бы высокий уровень IQ был решающим, агенты по трудоустройству стали бы сносить двери математических факультетов, чтобы нанять на работу математиков). Во-вторых, люди с высоким IQ часто попадают в интеллектуальную ловушку, «интеллектуализируя» свои собственные ошибочные решения. В-третьих, люди с высоким IQ часто настолько умело критикуют других, что больше обращают внимание на это, чем на поиск конструктивных решений» [5, С.43].

В мире бизнеса эмоциональный интеллект – смесь межличностного и внутриличностного интеллекта по классификации Гарднера – не менее важен, чем логико-математический. Высокий IQ («коэффициент умственного развития») может быть побит высоким EQ («коэффициентом эмоционального развития»).

Манфред Кетс де Врис даёт следующие основные характеристики людей с высоким эмоциональным потенциалом. Такие люди:

- находятся в большей гармонии с самими собой;
- строят более устойчивые межличностные отношения;

- лучше могут мотивировать себя и других;
- более активные, новаторские и творческие;
- лучше работают в условиях стресса;
- лучше справляются с переменами;
- более эффективные лидеры [4, с.50].

Таким образом, эмоциональный интеллект – это эмоциональная компетентность, в том числе эмпатия, самоконтроль, самосознание и другие навыки. Необходимым условием эмоционального интеллекта является понимание эмоций субъектом. Конечным продуктом эмоционального интеллекта является принятие решений на основе отражения и осмысления эмоций, которые являются дифференцированной оценкой событий, имеющих личностный смысл.

Согласно концепции, Д. Гоулмэна коэффициент эмоционального интеллекта определяется как суммарный показатель следующих способностей: самоосознанности, самомотивированности, устойчивости к фрустрации, контроля над импульсами, регуляции настроения, эмпатии и оптимизма.

Эмоциональный интеллект положительно влияет на деятельность: чем выше эмоциональный интеллект, тем успешней деятельность.

Таким образом мы предлагаем программу работы по развитию эмоционального интеллекта которая базируется на «трёх китах» эмоционального интеллекта это:

1. Эмоциональная осознанность
2. Управление эмоциями
3. Восприятие эмоций в других

*Этап 1.* Эмоциональная осознанность.

Если уровень эмоциональной осознанности недостаточно высокий, то большинство эмоций остаются неосознанными. На уровень осознанности попадают только эмоции, превышающие порог, то есть те, которые не могут остаться неосознанными. Работу нужно начинать именно с этих аспектов. При восприятии этой эмоции нужно поработать с ней, это может выполняться как психологом, так и самим человеком целью которого стоит повышенная эмоциональная осознанность. Для работы с эмоцией могут помочь такие вопросы как: Что послужило для появления этой эмоции? Соответствует ли она реальному положению вещей или является фоном моей впечатлительности? Правильно ли я поступлю, если сделаю так, как хочу сделать в данный момент?

*Этап 2.* Управление эмоциями.

Управление эмоциями является очень сложной темой, так как управлять можно лишь осознанными эмоциями. Мы не можем управлять тем, чего мы не осознаём. В этом и заключается сложность так как, как только мы осознаём эмоцию она переходит под наш контроль. Поэтому в данном

этапе ключевая роль отводится осознанию индивидуальных физиологических реакций, которые сопровождают эмоции. Л.Ф. Барретт говорила о том, что: «физиологическая реакция эмоции очень важна, так как данное поведение, индивидуально полезное для тебя, и позволяет тебе быть адаптированным».

*Этап 3. Восприятие эмоций в других.*

Восприятие эмоций в других является важным аспектом и заключающим этапом. В данном этапе мы выделили несколько подпунктов таких как:

- Активное слушание (это не просто слушать и ждать своей очереди высказаться, это то, когда ты занят только одним делом, и это слушать, их цель правильно понять то, о чём им говорят.
- Восприятие невербальной речи (помогает дополнить картину того, что говорит вам человек, ведь невербальная речь говорит нам гораздо больше чем, вербальная.
- Восприятие индивидуальной реакции эмоций (является очень важным пунктом, так как вариативность эмоций очень высока, и нужно уметь адаптировать к различным проявлениям. Так сказать, пополнять свою коллекцию эмоций различными экземплярами.

---

1. Адаптация теста Дж.Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке / Е.А. Сергиенко и др. // Психологический журнал. 2010. Т.31. №1. С. 55–73.

2. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. 2008. №5. С. 83–95.

3. Бредберри, Т. Эмоциональный интеллект 2.0; Манн, Иванов и Фербер / Т. Бредберри, Дж. Гривз. М., 2011. 1 с.

4. Врис, М. Кетс де. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта / Врис, М. Кетс де. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 312 с.

5. Карпов, А.В. Исследование влияния эмоционального интеллекта на деятельность руководителя. / А.В. Карпов, А.С. Петровская. // Вестник интегративной психологии. Ярославль, М.: Международная Академия Психологических Наук, 2007, Вып. 5. 323 с. С. 32–35.

6. Субботин, В. Эмоциональный интеллект – универсальный рецепт успеха? [Электронный ресурс] / В. Субботин // [http://www.antropos.ru/articles\\_item.php?lang=rus&aid=173](http://www.antropos.ru/articles_item.php?lang=rus&aid=173)

7. Mayer, J.D. A field guide to emotional intelligence Ciarrochi J.D Forgas J.P., Mayer J. D. (eds.) Emotional intelligence in everyday life. – Philadelphia, P. A., 2001 p. 3-24

# КРЕАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК РЕСУРС ЛИЧНОСТИ

**Т.М. Маслова, Я.Е. Галкина, К.С. Котлярова, Ю.А. Павлова,  
А.В. Сукачева**

*Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема*

*г. Биробиджан*

В современном состоянии социального развития требования к профессиональным и креативным способностям специалистов выросло. Креативные способности проявляются по-разному: это может быть и оригинальность, и скорость мысли, способность найти непредсказуемые решения в отчаянной ситуации, чувство юмора, богатое воображение, создание новых оригинальных творений (материальных и духовных). Сегодня перспектива реализации жизни выпускников делает актуальной задачу высшего образования для развития будущего специалиста, который готов к креативной реализации профессиональной деятельности, способный решать сложные задачи и решать проблемы и находить новые креативные решения. Высокий уровень формирования креативных способностей особенно важен для выпускников-психологов, поскольку только креативный психолог может оказать помощь нуждающимся.

Отечественные и зарубежные ученые сформулировали подходы к трактовке понятия креативные способности личности. В научных работах А.В. Брушлинского, В.А. Моляко, П.М. Якобсона креативные способности понимаются как, творческий процесс создания нового. Другой отечественный ученый Е. П. Ильин креативность понимает, как универсальную способность к творчеству [2].

Понятие «креативность» по мнению Д. Б. Богоявленской – это аналог понятия «творческие способности», которая неразрывно связана с творчеством, творческой деятельностью, и в свою очередь порождает нечто качественно новое (для творца, для группы или общества в целом) [1].

По мнению Е. И. Николаевой, креативность – это творческие способности человека, которые могут проявляться в чувствах, мыслях и определенных видах деятельности [4].

Зарубежные исследователи (П. Торенс, Д. Маккинон, Т. Амабайл, Ф. Баррон, Р. Оксе, Р. Штернберг) креативность понимают, как способность создавать продукт, обладающий новизной.

П. Торенс установил критерии креативности: беглость – способность вырабатывать большое количество идей; гибкость – способность использовать все виды стратегий в решении ситуаций; оригинальность – способность создавать необычные, оригинальные, нестандартные идеи; разрабо-

танность – способность тщательно развивать идеи, которые возникли; сопротивление замыканию – это способность избегать стереотипов и в течение длительного времени оставаться «открытым» для различной информации, содержащейся в решении проблем; абстрактность названия, заключается в том, чтобы понять суть проблемы того, что действительно необходимо [3].

Фокусируясь на критериях креативности, Дж. Гилфорд выделяет следующие: 1) оригинальность – способность создавать необычные ассоциации, необычные ответы; 2) семантическую гибкость – способность назначать функцию объекта и вводить его новое использование; 3) образная адаптивная гибкость – способность изменять форму стимула, чтобы увидеть новые признаки и возможности использования в нем; 4) семантическая спонтанная гибкость – способность генерировать различные идеи неорганизованным образом [5].

Таким образом, отечественные и зарубежные ученые по-разному трактовали понятие креативность, устанавливали ее критерии и возможности развития.

Проанализировав подходы к определению креативность, мы установили уровень развития творческих способностей студентов. Исследование проводилось в ПГУ им. Шолом-Алейхема. В исследовании приняли участие 50 студентов, обучающихся на факультете «Педагогика и психология – центр педагогического образования».

В исследовании использовали опросник Жд. Брунера «Определение типов мышления и уровня креативности (творческих способностей)». Данный опросник позволяет определить базовый тип мышления и измерить уровень креативности у взрослых.

Результаты исследования отражены на рис. 1.

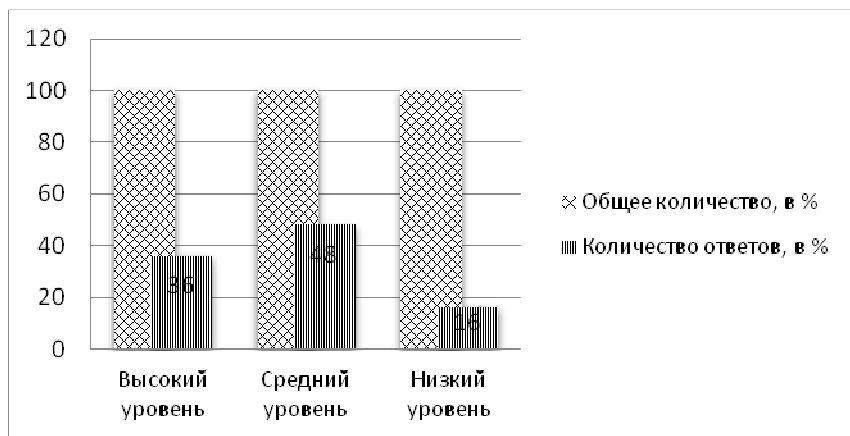


Рис. 1. Уровень креативности студентов

Анализ результатов исследования, отраженных на рисунке 1, показывает что у студентов преобладает средний уровень креативности, он диагностирован у 24 респондентов, что составляет 48,0%, у данной группы студентов креативные способности развиты недостаточно и их можно развивать.

Высокий уровень креативности выявлен у 18 респондентов, что составляет 36,0%, эти студенты достигли максимума в развитии своей креативности.

Низкий уровень креативности проявляют 8 студентов, что составляет 16,0%, данным студентам нужна усиленная работа, по развитию их креативности.

Таким образом, у студентов испытуемой группы преобладает средний и низкий уровни креативности, им надо заниматься развитием своих способностей.

Для развития креативных и творческих способностей нами была разработана и апробирована программа, в которой участвовали студенты, участвующие в исследовании.

*Таблица 1*

**Программа на развитие творческих способностей студентов**

№	Тема	Цель	Форма работы	Предполагаемый результат
1	«Рисуем имя»	Знакомство участников группы	тренинг	Осознание собственной ценности через творчество
2	«Я могу!»	Дать понятие творческих и креативных способностей	лекция	Формирование понятий «творческие» и «креативные» способности
3	«Волшебные краски»	Коррекция эмоционально-волевой регуляции; командообразование	тренинг	Сплочение коллектива; взаимный интерес участников группы
4	«Творческое воображение»	Создание новых образов и идей, представляющих определенную ценность	тренинг	Развитие творческого подхода к решению проблемы
5	«Разгадываем друдлы»	Развитие креативности и воображения	тренинг	Развитие умения находить максимальное количество новых идей

№	Тема	Цель	Форма работы	Предполагаемый результат
6	«Чудо стул»	Стимуляция творческой работы группы; Содействие от обычной формы мышления к творческой.	тренинг	Поиск новых идей и нестандартных решений проблемы
7	«Любовь всей моей жизни»	Развитие навыков невербального общения, эмпатии, умение координировать совместную деятельность.	Групповой коллаж	Осознание установок; умение работать в группе
8	«Песок жизни»	Поиск жизненных ресурсов, составление ресурсов жизни	Индивидуально-групповая работа	Развитие умения поиска жизненных ресурсов
9	«Виртуальная прогулка»	Раскрепоститься, проявить оригинальность и креативность	тренинг	Демонстрация своих чувств, ощущений, эмоций.
10	«Супер-скрепка»	Поиск решения проблемы творческим путем	тренинг	Умение находить нестандартные решения проблемы
11	«Смехо-йога»	Снятие эмоционального напряжения	тренинг	Проживание своих эмоций, умение их выражать.
12	«Чепуха»	Поиск ответов на актуальные вопросы	тренинг	Обратная связь; умение найти ответ на вопрос в нестандартной форме.
13	Квиллинг	Создание новых оригинальных творений	Коллективно-индивидуальная работа	Развитие умений создавать квиллинг-произведения

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б.Богоявленская. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского университета, 1983. 191 с.



2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2009. 434 с
3. Любарт, Т. Психология креативности: пер. с фр. / Т. Любарт, К. Мишуру. М.: Когнито-Центр, 2009. – 215 с.
4. Николаева, Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. СПб.: Речь, 2006 – 219 с
5. Основы психодиагностики / под ред. А.Г. Шмелева. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 540 с.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ КАК НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ**

**А.В. Халудорова, Т.Р. Чимитдоржиева, А.О. Ильина,  
Р.Е. Дружинин, А.К. Бужинаев**

*Бурятский государственный университет*

*г. Улан-Удэ*

Проблема формирования познавательных способностей детей дошкольного возраста является одной из важнейших проблем в психолого-педагогических исследованиях. В последнее время поиски ученых (З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, А.Е. Веракса, О.Е. Смирнова и др.) идут в направлении планирования видов деятельности, способствующих полноценному развитию интеллектуальных способностей, которые характеризуются гибкостью, инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. Одним из этих видов деятельности является посещение кружков, секций, студий.

Актуальность проблемы повышения качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. Примером является принятие ФГОС ДО, согласно которому программа должна обеспечивать развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности. Это, прежде всего, развитие любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий, становление сознания, развитие воображения и творческой активности, формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях. Правильно организованное дополнительное обучение способствует нормальному психическому развитию ребенка-дошкольника, служит его источником. В

процессе обучения у ребенка складываются те или иные психологические качества и свойства личности.

Нами проведено исследование, основная цель которого состояла в определении того, где развитие идет лучше: при организованном вариативном обучении или в условиях реализации основной общеобразовательной программы. Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что развитие познавательных способностей у дошкольников, посещающих кружки дополнительного образования, идет значительно эффективнее, чем у дошкольников, не посещающих дополнительные занятия. В исследовании приняли участие 40 детей двух старших дошкольных групп: первая – это дети, с которыми проводятся занятия в ДООУ по общеобразовательной программе и вторая группа – это дети, которые посещают еще и кружки дополнительного образования. Все использованные методики применялись в нашем исследовании с целью изучения особенностей познавательных способностей.

В диагностике особенностей восприятия были использованы методики Р.С. Немова: «Чего не хватает?», «Какие предметы спрятаны в картинках», «Что это?» (Набор из 4 картинок). Анализируя результаты исследования уровня развития восприятия у детей старшего дошкольного возраста по данным трем методикам, были получены результаты, которые наглядно представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Уровень развития восприятия у старших дошкольников, в %

Экспериментальная группа показала хорошие результаты перцептивных аналитико-синтетических способностей, а именно способности определять форму, размеры, несуществующие детали. Дети показали способность вести целенаправленное наблюдение, их ориентировочно-исследовательская деятельность является средством познания предметов и явлений окружающей действительности. В контрольной группе результаты были ниже, у детей выявились затруднения в способности мысленно расчленять видимый предмет на части, а затем объединять их в единое

целое. Дети ошибались в определении контура предметов, в соотношении частей предмета.

Для диагностики внимания были использованы методики Р.С. Немова: «Найди и вычеркни», «Запомни и расставь точки». Анализируя результаты исследования уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста по двум методикам, были получены данные, которые представлены на рис. 2.

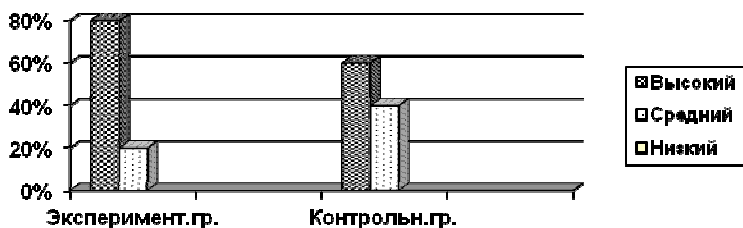


Рис. 2. Уровень развития внимания у старших дошкольников, в %

В экспериментальной группе дети выше показали результаты по продуктивности, устойчивости, переключаемости внимания. Объем внимания показали высокий, проявили интерес к воспринимаемым объектам. У детей отмечается произвольность внимания. В контрольной группе значительно выше объем внимания, чем устойчивость и переключаемость. Внимание непроизвольное, есть трудности в управлении своим вниманием.

В ходе диагностики памяти нас интересовало развитие слуховой, зрительной памяти, а также процессы узнавания, воспроизведения, запоминания. Были подобраны методики А.Р. Лурия: «10 слов», «Запоминание картинки», а также методика Р.С. Немова «Запомни рисунки». Анализируя результаты исследования мнестических способностей у детей старшего дошкольного возраста по четырем методикам, были получены данные, которые представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Уровень развития памяти у старших дошкольников, в %

В экспериментальной группе детей качественные и количественные показатели значительно выше при исследовании зрительной, слуховой и наглядно-образной памяти. Есть незначительные проявления произвольного запоминания, но эффективность произвольного запоминания выше. В контрольной группе у большинства детей развита непосредственная и механическая память. Дети при механическом повторении неплохо запоминают слова. Объем кратковременной памяти ниже, чем у детей в экспериментальной группе.

Диагностика воображения была предназначена для изучения творческих способностей, таких как оригинальность, необычность, разработанность образов, эмоциональность. Использовались методики Е. Торренса: «Придумай рассказ по картинке», «Необычное использование знакомых предметов», «Геометрические фигуры». Анализируя результаты исследования уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста по шести методикам, были получены данные, которые представлены на рис. 4.



Рис. 4 .Уровень развития воображения у старших дошкольников, в %

Дети экспериментальной и контрольной групп показали почти одинаковые данные. Это говорит о том, что творческие способности находятся на среднем уровне. Только у некоторых детей отличаются необычные, оригинальные идеи. Разнообразие образов незначительное. В речи присутствует соотнесение высказывания с ситуацией, но словарный запас небогат.

Диагностируя мышление (интеллект) дошкольников обращали внимание на образно-логическое, наглядно-действенное и словесно-логическое мышление. Использовались методики Р.С. Немова: «Нелепицы», «Что здесь лишнее», а также методика «Классификация» (А.М. Шуберт, А.Я. Иванова).

Анализируя результаты исследования уровня развития мышления у детей старшего дошкольного возраста по шести методикам, были получены данные, которые представлены на рис. 5.

В экспериментальной группе дети показали высокие результаты по наглядно-действенному и словесно-логическому мышлению. Получены

хорошие показатели способности находить логические связи и отношения между некоторыми объектами. Очень хорошо развиты такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация. Хороший уровень речевого развития при пояснении последовательности событий. В контрольной группе у детей показатели ниже, чем в экспериментальной группе, особенно в заданиях по словесно-логическому мышлению. Нахождение логических связей, определение закономерностей дается с трудом. Затруднения в обобщении и в определении последовательности событий и понимании причинно следственных связей.



Рис. 5. Уровень развития мышления у старших дошкольников, в %

Таким образом, проведенное исследование позволило нам всесторонне изучить особенности познавательных способностей детей старшего дошкольного возраста. Проанализированные данные, позволяют прийти к выводу о том, что развитие познавательных способностей у дошкольников, посещающих кружки дополнительного образования, идет значительно эффективнее, чем у дошкольников, занимающихся по общеобразовательной программе. Это подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Занятия в математическом кружке развивают мыслительные способности, что, в целом, способствует хорошему развитию таких процессов как память и внимание. При специальном обучении меняется ход мыслительных процессов, и развиваются подлинно логические способности мышления.

Несомненно, чем последовательней и целенаправленней ведется работа по улучшению познавательных способностей, тем выше развитие общих интеллектуальных способностей ребенка.

1. Акимова, М.К. Психодиагностика. Теория и практика: учебник для бакалавров / М.К. Акимова; под ред. М. К. Акимовой. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2014. 631 с.

2. Баданина, Л.П. Диагностика и развитие познавательных процессов [Электронный ресурс] : практикум по общей психологии / Л.П. Баданина. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи », 2012. 264 с.

3. Выготский, Л.С. Мышление и речь Текст. // Л.С. Выготский. М.: АСТ, 2008. 352 с.
4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте Текст. : психологический очерк : книга для учителя / Л.С. Выготский. 3-е изд. – М. : Просвещение, 1997. – 93 с.
5. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания / Л.С. Выготский // Избр. психол. произв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1995. 130 с.
6. Гонина, О.О. Психология дошкольного возраста / О.О. Гонина. М.: Издательство Юрайт, 2016 465 с
7. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник / Е.О. Смирнова. М.: КноРус, 2013. 280 с.
8. Сосновский, Б.А. Возрастная и педагогическая психология / Б.А. Сосновский. М.: Издательство Юрайт, 2017. 359 с.
9. Урунтаева, Г.А. Психология дошкольного возраста / Г.А. Урунтаева. – М.: Академия, 2014. – 268 с.

## **ПРОГРАММА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

**И.И. Черемискина, Д.А. Сафронова, А.В. Терновая,  
А.А. Пежемский, С.А. Коньшин**

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

*г. Владивосток*

Согласно традиционному в психологии труда описанию стадий профессионализации, предложенному Е.А. Климовым [2] период овладения профессией называется стадией «адепта». На этой стадии профессионального цикла обучающийся осваивает профессиональные знания, умения и навыки, а также присваивает систему профессиональных ценностей. На этой стадии происходит активное формирование психических регуляторов труда, таких как: образ объекта (предмета труда, внешних средств, условий и процессов трудовой деятельности), образ субъекта (актуальный и обобщённый «Я-образ»), потребности и функциональные состояния, эмоциональные отношения, направленность личности, мировоззрение и др. [4]. Причем отметим, что в соответствии с принципом деятельности этот процесс возможен лишь в ходе практической реализации изучаемых функций.

Однако обозначенная линия прогрессивного развития, связанная с первичным накоплением профессионального опыта зачастую сопровождается

ется и многими проблемами, например, проблемой оптимального усвоения программы обучения студентами, что обусловлено их индивидуальными способностями; проблемой выбора интересующей отрасли профессиональной деятельности или специализации при обучении на специалитете; проблемой ориентации в возможностях трудоустройства после окончания вуза [3]. Во время так называемой пробы сил и накопления первоначального профессионального опыта может возникать кризис профессиональных экспектаций, основой которого, по мнению Э.Ф. Зеер, является несоответствие профессиональных ожиданий и реальной действительности, что может привести к смене выбранного направления подготовки или специальности [1]. Для психологов и педагогов проблемы этой стадии связаны с совершенствованием программы и методов профессионального обучения, подходов в рамках профессионального воспитания, которые могли бы способствовать самораскрытию профессиональных интересов и способностей. Указанные проблемы характерны для всех студентов, разных направлений подготовки и обучающихся в учебных заведениях как высшего, так и среднего профессионального образования.

В рамках данного проекта мы сосредоточили свое внимание на проблемах, актуализируемых студентами направления подготовки «психология» Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. Проведенное эмпирическое исследование показало, что, несмотря на высокую объективность представлений студентов об особенностях профессиональной деятельности психолога, весьма значимыми для них вопросами являются, во-первых, возможность трудоустройства по полученной профессии, во-вторых, ориентация на рынке труда и выбор соответствующей их интересам и способностям отрасли психологической практики. На наш взгляд, проблема выбора интересующей отрасли практики непосредственно связана с процессом самораскрытия способностей, востребованных в ней, так как набор профессиональных функций, а, следовательно, и требований к профессионалу, непосредственно зависит от того трудового поста, который занимает психолог. Например, состав профессиональной деятельности психолога, работающего с личным составом в системе МВД значительно отличается от такового, в системе социальной поддержки населения при работе с несовершеннолетними детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

По мнению большинства студентов-психологов старших курсов, процесс обучения в ВУЗе в первую очередь направлен на усвоение теоретических знаний и формирование практических навыков в отрыве от реальных профессиональных ситуаций, тогда как технологиям, стимулирующим самораскрытие профессиональных способностей студентами внимания, практически не уделяется, что впоследствии может привести к сложностям в профессиональной реализации во время обучения и после его заверше-

ния. Указанный факт обуславливает актуальность предлагаемого проекта мероприятий.

Цель проекта: разработка и реализация комплекса мероприятий по решению проблем самораскрытия и профессиональной самоактуализации студентов.

Задачи проекта:

Разработать программу мероприятий, направленных на разностороннее раскрытие личностного и профессионального потенциала студентов, предназначенную для студентов как начальных, так и старших курсов.

Реализовать программу мероприятий, в результате которой ожидается активизация процесса самораскрытия индивидуальных и профессиональных способностей у студентов, обучающихся на разных курсах, а также их профессиональная самоидентификация и повышение интереса к выбранному направлению подготовки.

Целевая группа проекта: студенты, обучающиеся по направлению подготовки «психология» во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса 1–4 курсов.

Организатором проекта выступит выпускающая психологов кафедра философии и юридической психологии ВГУЭС, в качестве основных участников проекта планируется привлечь профессорско-преподавательский состав кафедры и других вузов, психологов-практиков, работодателей психологов г. Владивостока, а также студентов третьего и четвертого курсов. Проведение указанных в проекте мероприятий планируется на площадке ВГУЭС, однако возможно и на площадках других вузов. Запланированное время проведения – в течение учебного года.

В таблице 1 приведен перечень мероприятий, проводимых со студентами первого и второго курса, к проведению планируется привлечь студентов старших курсов, что, по нашему мнению, будет способствовать освоению ими важных профессиональных компетенций: педагогических, ведения групповой работы, консультационных и т.д. Мероприятия, представленные в таблице 2 рассчитаны для совместного проведения на первом и втором курсах.

Таблица 1

**Программа мероприятий «Самораскрытие: от личностного до профессионального»**

1 курс	1. Вводная лекция «Самопознание» и последующие тестирования. <i>Лекция об основах самопознания. Тестирования также направлены на самопознание и дальнейшее самораскрытие личностных черт и способностей (общих, творческих и специальных) студентов. По итогам работы студенты-первокурсники могут написать научную статью.</i>
--------	--



	<p>2. Тренинги на сплочение и самораскрытие. <i>Тренинги от студентов старших курсов, способствующие актуализации вопросов самораскрытия.</i></p>
	<p>3. Мастер-классы от студентов, осуществляющих профессиональную деятельность. <i>Встреча студентов первого курса со студентами старших курсов, которые уже реализуют себя в различных направлениях психологической практики.</i></p>
2 курс	<p>1. Обучающие занятия по ведению тренинговых групп различной направленности. <i>Обучение, в ходе которого реализуются: самопознание, профессионально-личностное развитие, совершенствование существующих навыков, самораскрытие.</i></p>
	<p>2. Практические занятия с кейсами. <i>Моделирование ситуаций, возникающих в ходе профессиональной деятельности, решение практических задач, отработка эффективных моделей поведения профессионала.</i></p>
	<p>3. Психологическое консультирование на базе интервизорской группы. <i>Студенты-психологи старших курсов, в рамках интервизии, могут наглядно продемонстрировать процесс психологического консультирования, что способствует профессионально-личностному росту обеих сторон.</i></p>
	<p>4. Знакомство с местами прохождения профессиональной практики. <i>Возможность непосредственного ознакомления с различными областями психологической работы.</i></p>

Таблица 2

### Программа мероприятий «Ты – будущий профессионал»

<p>1. Открытые лекции с приглашенными спикерами. <i>Состоявшиеся профессионалы-психологи, занятые в различных областях практики, делятся со студентами своим опытом, рассказывают о своем профессиональном пути, о различных особенностях своей работы, специфике своей деятельности.</i></p>
<p>2. Обучающая программа «Твоя первая статья». <i>Проведение лекций и семинаров, направленных на обучение студентов 1-2 курсов теоретическим основам научно-исследовательской деятельности: написание статей и их публикация, проведение исследований, участие в конференциях.</i></p>

<p>3. Конференция «От самораскрытия к профессиональной реализации».</p> <p><i>Проведение ежегодной конференции, позволяющей студентам проанализировать необходимые профессиональные компетенции, раскрыть свои навыки и реализовать себя в научно-исследовательской деятельности.</i></p>
<p>4. Интеллектуально-психологический турнир.</p> <p><i>Организация ряда мероприятий в развлекательно-познавательной форме, с целью повысить интерес студентов к своей специальности.</i></p>
<p>5. Сообщество студентов для обмена опытом.</p> <p><i>Создание общности студентов на базе ВУЗа, заинтересованных в раскрытии личностного и профессионального потенциала.</i></p>
<p>6. Онлайн-площадка «Молодые профессионалы Владивостока».</p> <p><i>Создание сообщества на базе социальных сетей, для информирования о предстоящих мероприятиях, обмена опытом среди общности студентов, размещения вакансий, размещение образовательных материалов</i></p>

Таким образом, указанный перечень мероприятий, на наш взгляд, будет способствовать решению проблем самораскрытия и профессиональной самоактуализации студентов, а процесс обучения в ВУЗе будет дополнен с учетом их актуальных потребностей.

---

1. Зеер, Э.Ф. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194–203.

2. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия, 2004. 336 с.

3. Носкова, О.Г. Психология труда / О.Г. Носкова. М.: Академия, 2004. 384 с.

4. Толочек, В.А. Современная психология труда / В.А. Толочек. СПб.: Питер, 2005. 479 с.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Алещенко Максим Валерьевич*, адъюнкт. Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ.

*Аминов Николай Александрович*, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии. Психологический институт Российской академии образования. г. Москва

*Анкудинов Иван Иванович*, аспирант. Дальневосточный государственный университет.

*Безродных Татьяна Валерьевна*, доцент кафедры педагогики психолого-педагогического факультета. Забайкальский государственный университет (ЗабГУ)

*Блохина Лидия Николаевна*, сотрудник отдела координации работы психологов. Федеральная таможенная служба России, Москва

*Большунова Наталья Яковлевна*, профессор. Новосибирский военный институт им. Генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ

*Бужинаев Алексей Константинович*, студент Бурятского государственного университета (БГУ)

*Верещагина Альбина Михайловна*, студентка Тихоокеанского государственного медицинского университета (ТГМУ)

*Дружинин Роман Евгеньевич*, студент БГУ

*Жаргалова Билигма Анатольевна*, студентка ЗабГУ

*Галкина Яна Евгеньевна*, студентка Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема) (ПГУ)

*Ильина Анастасия Олеговна*, студентка. БГУ

*Коньшин Савелий Александрович*, студент ВГУЭС

*Котлярова Ксения Сергеевна*, студент ПГУ

*Ляшенко Виталий Алексеевич*, студент МГУ им. Адм. Г.И. Невельского

*Мартынов Алексей Сергеевич*, студент ТГМУ.

*Немченко Арина Александровна*, студентка ТГМУ.

*Никитин Максим Олегович*, студент МГУ им. адм. Г.И. Невельского.

*Нугманова Алёна Андреевна*, студентка ЗабГУ

*Осадчева Ирина Игоревна*, Ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологический институт Российской академии образования. г. Москва

*Павлова Юлия Александровна*, студентка ПГУ

*Ращупкина Виктория Андреевна*, студентка. ВГУЭС

*Рожкова Юлия Алексеевна*, студентка ВГУЭС

*Пежемский Алексей Алексеевич*, студент ВГУЭС

*Сабодах Максим Олегович*, студент ТГМУ

*Сафронова Дарья Александровна*, студент ВГУЭС

*Седякина Елизавета Юрьевна*, студент ЗабГУ

*Сукачева Анна Витальевна*, ПГУ

*Терновая Анастасия Владимировна*, ВГУЭС

*Халудорова Арюна Викторовна*, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии. Бурятский государственный университет (БГУ)

*Федотова Юлия Юрьевна*, старший преподаватель кафедры общей и профессиональной психологии Морской государственной университет им. Адм. Г.И. Невельского

*Черемискина Ирина Игоревна*, доцент кафедры философии и юридической психологии Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

*Чернявская Валентина Станиславовна*, профессор, зав. кафедрой философии и юридической психологии. Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

*Чимитдоржиева Туяна Раднаевна*, студентка БГУ

*Шакурина Анастасия Евгеньевна*, студентка ЗабГУ

Научное издание

# **ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ: ОТ САМОРАСКРЫТИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ**

МАТЕРИАЛЫ

Всероссийской научной конференции  
Владивосток, 11-12 апреля 2018 г.

Ответственные редакторы:

**Чернявская** Валентина Станиславовна  
**Черемискина** Ирина Игоревна

Отпечатано с готового оригинал-макета

---

Подписано в печать 30.07.2018 г. Формат 60x84/16. Усл. печ.л.14,00.

Уч.-изд. л. 11,20. Тираж 300 экз. (1–50).

Издательство Владивостокского государственного университета  
экономики и сервиса

690014, Владивосток, ул. Гоголя, 41

Отпечатано во множительном участке ВГУЭС

690014, Владивосток, ул. Гоголя, 41