



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

T. 1 № 2 2019

Vol. 1 No. 2 2019



1797

Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Herzen State Pedagogical University of Russia

psychinedu.ru
ISSN 2686-9527 (online)
DOI 10.33910/2686-9527-2019-1-2
2019. Том 1, № 2
2019. Vol. 1, no. 2

ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,
выдано Роскомнадзором 09.11.2019

Рецензируемое научное издание

Журнал открытого доступа

Учрежден в 2018 году

Выходит 4 раза в год

16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,
issued by Roskomnadzor on 9 November 2019

Peer-reviewed journal

Open Access

Published since 2018

4 issues per year

16+

Редакционная коллегия

Главный редактор

А. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)

Заместитель главного редактора

Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный редактор

А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)

Ответственный секретарь

С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)

П. Дзюкколотти (Рим, Италия)

С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)

Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)

А. Квятковска (Варшава, Польша)

А. А. Реан (Москва, Россия)

Шихуэй Хан (Пекин, Китай)

В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Editorial Board

Editor-in-chief

Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)

Deputy Editor-in-chief

Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)

Executive Editor

Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)

Assistant Editor

Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)

Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)

Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)

Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)

Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)

Arthur A. Rean (Moscow, Russia)

Shihui Han (Beijing, China)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Publishing house of Herzen State Pedagogical
University of Russia
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186
E-mail: izdat@herzen.spb.ru
Phone: +7 (812) 312-17-41

Объем 8,12 Мб

Подписано к использованию 12.08.2019

Published at 12.08.2019

При использовании любых фрагментов ссылка
на журнал «Психология человека в образовании»
и на авторов материала обязательна.

The contents of this journal may not be used in any
way without a reference to the journal "Psychology
in Education" and the author(s) of the material in question.

Редактор Н. А. Товмач
Редактор английского текста А. С. Самарский
Оформление обложки О. В. Рудневой
Верстка Д. В. Лаптухиной

Санкт-Петербург, 2019
© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора	100
Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи.....	102
Дубровина И. В. Досуг школьника в контексте самоопределения	102
Волкова И. В. Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе	110
Ундуск Е. Н. Сравнительное исследование субъективных условий процесса интракоммуникации школьников, переживающих проблемы в разных жизненных областях	117
Почебут Л. Г., Степаняк Е. Д. Академическая мобильность как средство повышения межкультурной коммуникативной компетентности и социального капитала личности студента	126
Психология современного педагога.....	137
Духновский С. В., Журавлева Ю. А. Социально-психологические индикаторы переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса	137
Ковалева Е. А. Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления	146
Панфёров В. Н., Микляева А. В., Безгодова С. А., Васильева С. В., Иванов А. С. Разработка инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами на основе моделирования эталона его ролевого образа	158
Цифровая эволюция современного образования: теория и практика	169
Sibgatullina I. F., Merzon E. E., Seibgl A. Talent management under conditions of digital transformation in education	169
Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути	176
Alexandrova N. H. Concepts of researching the loneliness of elderly	176
Проблемы профессиональной подготовки психологов образования	184
Богдановская И. М., Сычёв А. В. Образ будущей профессиональной деятельности у студентов-психологов	184

CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief	100
Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues	102
<i>Dubrovina I. V.</i> School students' leisure in the context of their self-determination	102
<i>Volkova I. V.</i> Agency and wellbeing of adolescent defenders in school bullying	110
<i>Undusk E. N.</i> A comparative study of subjective conditions for introspection in school students experiencing problems in various areas of life	117
<i>Pochebut L. G., Stepaniak E. D.</i> Academic mobility as a way to increase intercultural communicative competence and students' personal social capital	126
A modern educator's psychology	137
<i>Dukhnovsky S. V., Zhuravleva Yu. A.</i> Social and psychological indicators of a teacher's crisis in the interpersonal relations with their students	137
<i>Covaliova E. A.</i> Teacher bullying, its causes and the ways of overcoming it	146
<i>Panferov V. N., Miklyaeva A. V., Bezgodova S. A., Vasileva S. V., Ivanov A. S.</i> Development of a tool for studying students' social and psychological interpretation of the teacher's person based on reference role image simulation	158
Digital evolution of modern education: psychological theory and practice	169
<i>Sibgatullina I. F., Merzon E. E., Seibgl A.</i> Talent management under conditions of digital transformation in education	169
An individual as an active element of education	176
<i>Alexandrova N. H.</i> Concepts of researching the loneliness of elderly	176
Issues of education psychologists' professional training	184
<i>Bogdanovskaya I. M., Sychev A. V.</i> Psychology students' beliefs about the nature of their future work	184

Вступительная статья главного редактора

Уважаемые читатели!

Мы рады представить вашему вниманию второй выпуск журнала «Психология человека в образовании». Наш журнал посвящен широкому кругу проблем психологии образования, в фокусе которых — человек как субъект образования, включенный в образовательный процесс на протяжении всей жизни. В этот раз в содержании номера преобладают статьи, посвященные проблемам образования детей, подростков и молодежи, и, думается, это не случайно.

На фоне наблюдаемых сегодня изменений социокультурной ситуации развития подрастающего поколения, а также в связи с последовательным введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов особенно остро ощущается потребность в модернизации сложившейся практики работы психологических служб в системе образования. Необходимо разработать стандарты оказания психологической помощи и поддержки субъектов образования, понять, какие изменения следует внести в стандарты подготовки специалистов, готовых к эффективной реализации образовательного процесса и его психологическому сопровождению в новых условиях. Эти задачи в полной мере соответствуют приоритетным направлениям развития нашей страны, зафиксированным в Национальном проекте «Образование», и психологические исследования играют в этой работе важнейшую роль, обеспечивая научную обоснованность предлагаемых изменений и нововведений. Интерес исследователей к проблемам психологии детей, подростков и молодежи, таким образом, отражает актуальность задачи развития психологических служб в системе образования.

За последние несколько месяцев Российской академией образования уже сделано несколько важных шагов, направленных на решение задач модернизации деятельности психологических служб, функционирующих в образовательных учреждениях, и их дальнейшее совершенствование во всех субъектах Российской Федерации. Так, на базе РАО создан Федеральный ресурсный центр, основной задачей которого является обеспечение единых стандартов психологической помощи и ее доступности во всех регионах Российской Федерации. В настоящее время Федеральный ресурсный центр осуществляет мониторинг деятельности психологических служб с целью выявления наиболее эффективных практик их работы в системе образования, а также систематизации используемого ими инструментария. В рамках семинара «Совершенствование нормативного правового обеспечения деятельности психологической службы в системе образования Российской Федерации», состоявшегося 19 апреля 2019 года на площадке РАО, были обозначены приоритетные направления совершенствования нормативно-правовой базы, регулирующей деятельность психологических служб в системе образования. На совещании в Министерстве просвещения, проходившем 17 мая 2019 года, была утверждена структура Методических рекомендаций по психологическому сопровождению обучающихся образовательных организаций, а также было принято решение о подготовке таких рекомендаций отдельно для психологов и руководителей образовательных учреждений.

Безусловно, в процессе модернизации и совершенствования психологической службы в системе образования необходимо решить широкий спектр проблем. Так, в процессе разработки стандартов психологического сопровождения в образовании необходимо обеспечить возможность учета региональной специфики функционирования психологических служб в разных субъектах образования, сохраняя тем самым их тесную связь с учащимися, их родителями, педагогами, администрацией образовательных учреждений. Другая важная задача связана с определением критериев эффективности деятельности психологических служб, которые не сводились бы к количеству «оказанных услуг», но отражали бы реальный вклад деятельности специалистов службы психологического сопровождения в обеспечение условий для сохранения и укрепления психологического благополучия субъектов образования, формирования психологически безопасной образовательной среды. Перспективным представляется также создание на базе Федерального ресурсного центра РАО data-центра, который аккумулировал бы результаты психодиагностических обследований обучающихся, что позволило бы в итоге получить

достоверные и объемные сведения о нормах психического развития и личностного становления детей, подростков и молодежи в современных социокультурных условиях.

Мы надеемся, что материалы, которые публикуются на страницах нашего журнала, будут способствовать решению задач, стоящих перед профессиональным сообществом на современном этапе развития образования. Желаем вам интересного и полезного чтения!

*Лариса Александровна Цветкова,
академик РАО,
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-102-109

Досуг школьника в контексте самоопределения

И. В. Дубровина^{✉1}

¹ Психологический институт Российской академии образования,
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4

Сведения об авторе

Дубровина Ирина Владимировна,
SPIN-код: 3901-0046, Scopus
AuthorID: 15063945900, ORCID:
0000-0002-2484-6073, e-mail:
dubrovina@yandex.ru

Для цитирования:

Дубровина, И. В. (2019) Досуг школьника в контексте самоопределения. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 102–109. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-102-109

Получена 30 мая 2019; прошла рецензирование 10 июня 2019; принята 10 июня 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье обсуждается проблема проведения школьниками свободного от обязательных учебных занятий времени. Свободное время, или досуг, рассматривается как важное условие формирования и развития личности подростка, неотъемлемый источник жизненного самоопределения, позитивная направленность которого зависит от того, как и с кем проводит школьник свое свободное время. Автор отмечает, что анализ и оценка форм досуговой активности школьников в контексте их соответствия задаче создания психолого-педагогических условий для становления, сохранения и укрепления психологического здоровья и психологического благополучия школьников должны рассматриваться как самостоятельное проблемное поле в деятельности психологической службы образования. Выделяются отдельные наиболее существенные для решения проблемы психолого-педагогические моменты, на которых школьному психологу рекомендуется сосредоточить внимание при работе с педагогами и родителями. К их числу отнесены: необходимость организации тесного взаимодействия семьи и школы по вопросам организации досуга детей и подростков, мониторинга его содержания и форм осуществления; значимость анализа норм, ценностей и идеалов, принятых в референтных для школьников группах с точки зрения их соответствия задачам позитивного жизненного самоопределения; важность создания условий для формирования у взрослеющего человека мотивации принимать на себя ответственность за организацию своего свободного времени, за содержание и способы реализации различных форм досуговой активности, в том числе совершаемые совместно с членами референтной группы; учет существенной роли художественно-эстетического воспитания, в частности чтения художественной литературы, для становления личности в детском и подростковом возрасте; соблюдение баланса между распространенным сегодня времяпровождением в виртуальном пространстве и традиционными формами организации досуга в детском и подростковом возрасте. Подчеркивается, что досуговая деятельность оказывает позитивное влияние на личностное становление и жизненное самоопределение школьников только при условии их вовлеченности в досуговую деятельность, внутренней мотивированности и активной позиции.

Ключевые слова: досуг, развитие, самоопределение, чтение, общение, учебная деятельность, подросток, педагог, родители.

School students' leisure in the context of their self-determination

I. V. Dubrovina✉¹

¹Psychological Institute, Russian Academy of Education, 9–4 Mokhovaya Str., Moscow 125009, Russia

Author

Irina V. Dubrovina, SPIN: 3901-0046,
Scopus AuthorID: 15063945900,
ORCID: 0000-0002-2484-6073,
e-mail: dubrovina@yandex.ru

For citation: Dubrovina, I. V. (2019) School students' leisure in the context of their self-determination. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 102–109. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-102-109

Received 30 May 2019; reviewed 10 June 2019; accepted 10 June 2019.

Copyright: © The Author (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article discusses the question of how school students spend the time that is free from compulsory classes. Free time or leisure is considered crucial to how a teenager's personality is shaped and developed; it is a source of their self-determination, which can be positive based on what they do in their free time and who they spend it with. The author notes that analysing and assessing students' leisure activities to evaluate whether they are aligned with the psychological and educational goal of nurturing, preserving and strengthening their mental health and mental well-being should be seen as a separate area of activities of the psychological service within the education system. The article identifies the key aspects that school psychologists are to focus on when working with teachers and parents. These include: the need for a close cooperation between the family and the school in organising leisure activities for children and adolescents and monitoring their content and implementation; the importance of analysing the norms, values and ideals of students' reference groups to evaluate whether they are aligned with the goals of positive self-determination; the importance of creating conditions where the students — within the general maturing process — will be incentivized to take responsibility for organizing their free time, for the content and types of their leisure activities, including those performed jointly with members of the reference group; taking into account the essential role of artistic and aesthetic education, in particular, reading fiction, in shaping students' of personality in childhood and adolescence; the balance between computer-related types of leisure activities common today and traditional forms of leisure activities in childhood and adolescence. It is emphasized that leisure activities only have a positive impact on the personal development and self-determination of students if students are involved in those activities, have internal motivation and adopt an active role in those activities.

Keywords: leisure, development, self-determination, reading, dialogue, educational activity, teenager, teacher, parents.

Психологическая служба является одним из важнейших компонентов целостной системы образования наряду с педагогической, социальной и медицинской службами, службой питания, гигиены и др. Все эти службы, входящие в систему образования, имеют общие целевой и смысловой аспекты функционирования и ориентированы на решение актуальных проблем обучения и воспитания молодого поколения страны. Однако каждая из этих служб в контексте общей целевой перспективы системы образования имеет свои частные задачи, решение которых осуществляют профессионально подготовленные специалисты. Целью функционирования психологической службы системы образования, реализуемой педагогами-психологами, является обеспечение психологического здоровья ребенка на всех ступенях школьного возраста: в детстве, отрочестве, ранней юности. Основной задачей психологической службы становится содействие не только полноценному психическому,

но и духовному развитию школьника. Эта задача решается посредством создания благоприятных психологических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного этапа и реализации возможностей развития его творческой индивидуальности, которое осуществляется психологической службой в непрерывном взаимодействии с педагогическим коллективом и родителями.

Одна из функций психологической службы заключается в анализе и оценке учебных и воспитательных программ, а также отношений и взаимодействий, в контексте которых они реализуются, с точки зрения их соответствия задаче обеспечения психолого-педагогических условий, которые необходимы для становления, сохранения и укрепления психологического здоровья и психологического благополучия школьников. Непосредственное отношение к этим условиям имеют содержание и организация досуга школьников, что позволяет выделить

их в качестве самостоятельного проблемного поля в деятельности психологической службы образования.

Досуг или, другими словами, «свободное время», представляет собой один из важнейших социальных институтов, определяющих социальную ситуацию развития школьника и оказывающих влияние на процессы их жизненного и профессионального самоопределения. Самоопределение является сложнейшим социально-психологическим феноменом, предполагающим осознание и определение себя в мире, поиск возможностей самоосуществления, «нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни» (Божович 1968, 380). Процесс самоопределения связан с осознанием взрослеющим человеком (особенно в подростковом и раннем юношеском возрасте) не только себя в мире, но и себя во взаимодействии с миром. Это осознание в значительной степени формируется в «досуговом пространстве».

Организация досуга школьников требует тесного взаимодействия семьи и школы. Почему? В досуговом пространстве реализуются и укрепляются те привычки, интересы, желания, которые сформированы или формируются в семье и школе. Именно поэтому в работе психолога с педагогами и родителями вопросы содержания и организации досуга школьников требуют отдельного внимания, не меньшего, чем вопросы общего развития или школьной успеваемости.

Ученик — это живой, растущий человек, который не является исключительно субъектом учебной деятельности, будучи включенным в широкий спектр разнообразных активностей, в том числе совершаемых им во время, свободное от обязательных, — во время досуга. Как справедливо отмечал В. А. Сухомлинский, духовный мир растущего человека нельзя сводить к учению. Жизнь ребенка, все душевные силы которого направляются взрослыми исключительно на уроки, становится невыносимой. Ребенок должен быть не только школьником, но в первую очередь человеком с разнообразными интересами, многогранными стремлениями (Сухомлинский 1971).

Характеристика ребенка, в которой не учитываются особенности проведения им времени за пределами учебной деятельности, никогда не будет полной и достоверной, поскольку, какова бы ни была учебная нагрузка ребенка, большую часть дня он проводит вне стен образовательного учреждения. Важно понимать, какой деятельностью наполнены эти часы, какими переживаниями, какие факторы —

как вредные, так и благоприятные — воздействуют в это время на его организм и личность.

Содержание досуга значимо как для физического, так и для духовного развития взрослого человека. Досуговое пространство является неотъемлемой составляющей непосредственной социальной среды развития, оказывающей существенное влияние на становление мировоззрения, формирование нравственной сферы школьников, их профессиональных предпочтений, переживаний и социально значимых качеств личности (Дубровина 2015). Нередко именно досуговая деятельность обуславливает направление личностного и профессионального самоопределения.

Безусловно, предпосылки становления личности возникают в неповторимом жизненном опыте взаимодействия ребенка с родителями, а позже с учителями и сверстниками. Но есть и другой, быть может, самый трудноуловимый фактор становления личности. Это та эпоха, в которой родился человек и в которой происходит его развитие. Возникает «сложное и тонкое взаимодействие растущего сознания с неисчерпаемым многообразием эпохи... Особенности культуры данного времени, неповторимые формы интеллектуальной жизни, наиболее ярко выраженные предпочтения и тенденции несут в себе неограниченные возможности воздействия на человека в течение всей его жизни, и в особенности в самом раннем возрасте. От индивидуальной судьбы личности зависит, к какой именно сфере неограниченных предпочтений эпохи она прикоснется» (Овчинников 1979, 71–84).

Поэтому так важно создавать условия для расширения сферы познания, общения и деятельности взрослого человека, дающие ему возможность почувствовать на себе «воздействия культуры данного времени», пробудить стремление приобщиться к этой культуре и активно участвовать в ее создании. Соответствие досуговой деятельности школьника именно этим условиям и должно быть основанием социально-психологической оценки досуговой активности.

Возможность самостоятельного выбора видов и содержания деятельности, форм общения и способов поведения, которую получает школьник в свободное от занятий время, предоставляет широкие возможности для развития его личности и индивидуальности. Однако именно в свободное время, «от нечего делать», школьник может вступать в общение со случайными людьми, приобретать дурные привычки и нежелательные личностные качества, строить жизненные планы, противоречащие тенденциям просоциального развития личности.

Нередко дети и подростки не имеют четких представлений о том, чего они хотят, и не обладают навыками организации своего свободного времени. Еще в XIX веке К. Д. Ушинский с глубокой озабоченностью писал, что у человека, не знающего, что ему делать в часы досуга, портится и голова, и сердце, и нравственность. Часто дети и особенно подростки теряют социальные ориентиры, поскольку не получили своевременно помощи в выборе досуговой деятельности, которая оказалась бы для них интересной и увлекательной (Дубровина 2015).

Задача организации досуга школьников может быть решена только во взаимодействии семьи, школы и учреждений дополнительного образования. Суть этого взаимодействия доступна школьному психологу, который вместе с педагогами и родителями анализирует смысл и значение досуга в жизни ребенка, мобилизует и направляет их усилия на позитивное принятие и решение этой проблемы. На что хотелось бы обратить внимание?

Принципиальным отличием досуговой деятельности от других видов активности является ее внутренняя мотивированность и свобода выбора. Ее побудительные мотивы могут быть весьма разнообразными. Раннее знакомство с заинтересовавшей, а затем и полюбившейся деятельностью, встреча с интересным человеком, талантливый учитель — все это пробуждает у школьника духовные силы и жажду созидания, в значительной степени предопределяя содержательную наполненность досуга. Например, для маленького Пушкина важным источником развития оказались сказки его няни Арины Родионовны. А для кого-то такими источниками могут стать музыка или живопись, конструирование или спорт, или какие-то другие виды активности, привнесенные в жизнь ребенка увлеченными и неравнодушными взрослыми.

Разнообразные интересы, которые в школьном возрасте нередко угасают так же внезапно, как и вспыхивают, обеспечивают взрослому человеку интенсивный поиск призвания, помогают понять свои возможности. Не стоит пугаться смены интересов: для подростка характерны попытки осознанного сопоставления своих интересов, возможностей и способностей с требованиями тех видов деятельности или тех профессий, которые его привлекают. Он ищет себя, и его интересы лишь постепенно становятся действенными, превращаются в склонности и проявляются в стремлении заниматься какой-либо конкретной деятельностью, оказывающейся в центре его интересов. И в этих поисках себя очень важна помощь взрослого,

его умение заинтересовать, увлечь школьника, сочетая тактичное «взрослое» руководство с сохранением пространства для детской инициативы и самостоятельности. Дети, у которых к подростковому возрасту не сложились определенные и выраженные интересы, должны вызывать серьезное беспокойство педагогов и родителей: отсутствие интересов или их узость делают жизнь ребенка серой, бессодержательной и представляют собой угрозу его психологическому благополучию (Дубровина 2014).

Важно понимать и уважать мотивы, которые детерминированы внеучебные занятия школьников, и не требовать от них тех результатов, которые не соответствуют их мотивации. Так, одну шестиклассницу упрекали в том, что она не принимала участия в соревнованиях по фигурному катанию, несмотря на прекрасные навыки катания на коньках, и ставили ей в пример ее одноклассника, хорошего лыжника, непременно участвовавшего во всех школьных и районных соревнованиях. Но за увлечением этих детей спортом в реальности стояли совершенно разные мотивы. «Мальчик: “Люблю лыжи, люблю участвовать в соревнованиях, мне очень нравится чувство борьбы за победу”. Девочка: “Я давно хотела научиться кататься на коньках. Представляла, как мчусь по ледяным дорожкам парка, все вокруг веселые, красивые, музыка, светло...” Мы видим, что мотив одного — состязание, борьба за первенство. Мотив другого — наслаждение от самого физического и эстетического процесса катания. Поэтому у детей и отношение к соревнованию разное» (Дубровина 2014, 219). Главная задача взрослых, таким образом, заключается в создании благоприятных условий для проведения досуга, а не в определении конкретных форм его проведения.

Нередко источником поиска себя в различных видах внеучебной деятельности становится неуспех в учебных занятиях. В подростковом и раннем юношеском возрасте особенно важно понимать, что у тебя что-то хорошо получается в какой-то сфере деятельности (Дубровина 2010). Стремясь повысить самооценку, школьник зачастую выбирает те виды деятельности и формы общения, в которых он может почувствовать себя успешным, которые способствуют его самоутверждению в собственных глазах и глазах других людей, утверждению его неформального статуса в досуговой активности. Успех укрепляет веру в собственные силы, повышает статус в среде сверстников, и это создает предпосылки для поддержания позитивной самооценки как одного из факторов постепенного самоопределения.

Взрослым важно понимать, что подразумевает школьник под успехом, где и в общении с кем он его ищет.

Более эффективными для развития личности являются ситуации, в которых мотивы учебной и досуговой деятельности взаимосвязаны. Это бывает в том случае, когда изучение в школе определенного учебного предмета происходит на уроках, наполненных особым психологическим содержанием: возникающий эмоциональный контакт между учителем и учениками перерастает в эмоциональный контакт между учениками и материалом того учебного предмета, который изучается, обсуждается на уроке. Такое специфическое образовательное пространство способствует не только «становлению учебной деятельности, но и развитию личности учащегося: пробуждению познавательных интересов, потребностей, мотивов учения, формированию способностей к самостоятельности, целеполаганию, рефлексии, практическому сознанию» (Зинченко 2002, 27).

Познавательный интерес выступает формой проявления познавательной потребности. Для него характерны избирательное отношение к действительности, стремление к познанию интересующих объектов или явлений, овладению конкретными способами деятельности. Наибольшее значение познавательных интересов, пожалуй, связано именно с тем, что они создают при изучении учебного материала позитивный эмоциональный фон, придавая тем самым процессу усвоения знаний выраженный личностный характер. Изученный материал, полученные навыки становятся личным достоянием школьника, приобретают для него личностную ценность, что способствует поддержанию стремления к их дальнейшему приобретению и совершенствованию и, как следствие, оказывает существенное влияние на организацию досуга.

Конечно, значимую роль в досуговой активности школьника играют друзья. Как известно, по мере взросления у ребенка увеличивается потребность в общении со сверстниками, которое приобретает статус ведущей деятельности в подростковом возрасте, обуславливая развитие личности на этом этапе онтогенеза. Само общение, замечает В. В. Давыдов, становится видом деятельности, где мотивом выступает другой человек как ценность, как побудительная сила поведения, что существенным образом характеризует процесс «возникновения личности» (Давыдов 1979).

Друзья, товарищи представляют собой ту естественную социальную среду, которая жизненно необходима подростку. Она насыщает

жизнь подростка новыми переживаниями, новыми видами деятельности, новыми формами общения, тем самым способствуя формированию познавательных интересов и создавая условия для самоопределения. Поиск друзей и мечта о дружбе занимают существенное место в переживаниях подростка. Потребность в дружбе, замечает И. С. Кон, является нравственной потребностью, возвышающей личность, делающей ее добрее, гуманнее, щедрее к людям. Нравственный кодекс дружеских отношений воплощает выработанные столетиями представления о том, как должны строиться взаимоотношения в социуме (Кон 1980, 218–219). Люди, у которых есть друзья, чувствуют себя более счастливыми.

Невнимание к проблемам общения со сверстниками со стороны взрослых нарушает психологическое благополучие школьников и нередко оборачивается проблемами в их воспитании. Среди разнообразных причин, затрудняющих развитие коммуникативных потребностей и способностей подростков, значимое место занимает именно недооценка педагогами и родителями важности того опыта, который получает школьник в межличностном общении со сверстниками, недопонимание значимости этого опыта для становления навыков социального общения, жизни в коллективе, жизненного и профессионального самоопределения.

Общество сверстников, неформальное общение с ними — это важнейшая сфера социализации подростка, в которой реализуется его потребность принадлежать к такому сообществу, с которым возможно сопоставлять собственные взгляды на жизнь, представления, ценности. Любая подростковая группа — это особая социально-психологическая общность, обладающая уникальными интересами, специфическими нормами поведения, особым языком общения и характерными для нее формами проведения досуга. Включение подростка в общность сверстников играет значимую роль в процессах развития его личности, оказывает весомое влияние на становление системы ценностных ориентаций и установок. Именно поэтому педагогам и родителям крайне важно понимать направленность и содержание деятельности группы сверстников, являющейся референтной для подростка и выступающей значимым ориентиром для его суждений и поступков.

Сами подростки воспринимают свое членство в разных группах как интересное времяпрепровождение. Однако на деле роль референтных групп для становления личности молодого человека может быть различной: от очень благотворной до губительной. Зачастую группа

сверстников выступает своеобразным оппонентом семьи и школы, одобряя и поддерживая ценности, интересы, установки, убеждения, поступки, манеры поведения, стиль общения, противоречащие ориентирам, транслируемым педагогами и родителями (Дубровина 2015). В этой связи на первый план в воспитании подростков выходит задача создания условий, при которых каждый из них сможет понять и осознать собственную ответственность за содержание и последствия той деятельности, которую осуществляет референтная для него группа. Не случайно Л. Н. Толстой подчеркивал опасность слов «все так делают», которые, несмотря на кажущуюся обыденность и безобидность, на самом деле таят в себе ведущий к самым большим бедствиям соблазн снятия с себя ответственности за собственные поступки.

Психологи и педагоги часто отмечают опасное для подростков влияние улицы, которая является наиболее доступным и, как следствие, наиболее популярным местом проведения досуга. Но, как замечает А. В. Мудрик, «улица опасна подросткам, когда ее влияние становится единственным, главным, не корректируемым ничем иным. Улица — полигон испытания на жизнестойкость, когда дома их ждут родители-друзья, когда в школе они встречаются с учителями-друзьями. И эти друзья для них чуть-чуть эталон, чуть-чуть фильтр, чуть-чуть трансформатор, а в целом то, что создает ощущение защищенности, тыла. Каждый человек, а тем более молодой, должен иметь “нишу”, в которой ему всегда уютно, где его всегда ждут, где ему рады и куда он идет с открытым сердцем, где, выражаясь старомодно, его научат всему хорошему и не привьют ничего дурного» (Мудрик 1981, 59).

Итак, педагогам и родителям крайне важно знать, как и с кем проводит ребенок свое свободное время, каковы цели и ценности групп сверстников, являющихся для него референтными. Но такая возможность появляется только у тех взрослых, которые сумели выстроить доверительные отношения со взрослеющими детьми, стать для них друзьями. Эта дружба, безусловно, отличается от той, которая складывается у подростков со сверстниками. Различие коренится, в первую очередь, в неизбежной разнице социальных позиций взрослого человека и человека, находящегося в процессе взросления. Взрослый уже имеет вполне определенный круг обязанностей и, как следствие, обусловленные этими обязанностями права, тогда как подросток еще только стремится получить эти права, имея весьма расплывчатые представления о сопряженных с ними обязанностях. Задача взрослого

заключается в том, чтобы помочь подростку взрослеть, постепенно осознавая диалектику прав и обязанностей, быть рядом с ним в этом нелегком процессе. Именно в общении со взрослыми происходит ревизия тех ценностей, которые подросток приобретает в группе сверстников, становится возможным усвоение системы нравственных и культурных идеалов, характерных для конкретного общества и конкретной социальной среды.

Одним из видов коммуникативной деятельности является чтение. Чтение многократно расширяет и обогащает круг общения. Оно создает условия для так называемого «опосредованного» общения, в процессе которого человек общается не с отдельным человеком, а с миром человеческой культуры в целом, запечатленным в том или ином произведении.

Личность писателя зачастую настолько выразительно проявляется в произведениях, что у читателя создается ощущение неподдельного, личностного общения с автором. Восприятие литературного произведения, по сути, представляет собой диалог автора и читателя, их общение друг с другом. Но такое опосредованное общение обязательно предполагает желание и умение формулировать и обосновывать свое мнение, сопереживать героям, спорить с автором или соглашаться с ним, и школьника необходимо готовить к этому, и это является одной из главных задач уроков литературы. Не случайно Ю. М. Лотман замечал, что «именно литература несет в школе основную долю того важнейшего и вместе с тем очень трудного дела, которое мы называем воспитанием души. ... Уроки литературы должны дать ученику привычку искать в сочинениях писателей ответы на серьезные жизненные вопросы» (Лотман 2005, 159).

Самостоятельно понять характеры и мотивы поведения, переживания и отношения литературных героев школьникам не просто. Художественный текст обычно многозначен, так как в нем заложена совокупность смыслов. Но, как отмечал М. К. Мамардашвили, на уроках важно обращаться к тексту как к живому организму, в котором бьется пульс мысли и чувства, а не как к мертвому грузу учености (Зинченко 2002).

Пробуждение на уроках литературы чувств и размышлений школьников является непременным условием позитивного культурного воздействия прочитанного. Ведь художественная литература включает в себя целый комплекс «механизмов» духовности — разум, эмоции, воображение, создавая эффект присутствия в «предполагаемых обстоятельствах», требующий того или иного отношения к происходящему.

В художественных образах раскрывается внутренний мир человека, широкий спектр человеческих судеб и характеров. Человек предстает в богатстве, сложности и противоречивости своих чувств, мыслей, планов и сомнений, что помогает осознавать назначение и ценность человеческой жизни, приобщиться к культуре человеческих отношений. Благодаря этому у читающего человека обогащается собственный духовный опыт, он начинает постепенно понимать, как сложен и уникален внутренний мир человека, приобретает опыт сочувствия, сопереживания людям. По мысли В. П. Зинченко, «познавая и переживая нечто, мы одновременно познаем и себя и этим самопознанием доопределяем это нечто, самоопределяем, в пределе — изменяем, сотворяем себя» (Зинченко 2002, 44).

Детей и подростков следует не только приобщать к чтению, но и научить читать. У тех школьников, у которых ни в семье, ни в школе не развивалась потребность в чтении, в досуговом пространстве, книга занимает незначительное место. Между тем только у читающего человека обогащается речь, отражающая освоение языка как одного из главных показателей культуры. Получающее распространение сегодня негласное пренебрежение родным языком вызывает тревогу. Язык является важнейшим способом формирования и существования знаний человека о мире. Огромный объем информации поступает к человеку через слово, и его успех в обществе во многом зависит от владения навыками воспринимать вербальную и невербальную информацию, понимать обращенную к нему речь и точно выражать собственные мысли.

Все это особенно важно в настоящее время. Виртуальный мир все больше вытесняет из сознания учеников картину реального физического и культурного мира. Живому диалогическому общению, общению с книгой молодые люди все чаще предпочитают общение цифровое. Они не только постепенно теряют навык живого общения, непосредственного диалога, но и утрачивают саму потребность в таком общении. Однако именно в процессе живого диалогического общения возникает и развивается познавательная потребность, порождаются чувства и переживания, что является непрямым условием культурного развития и личностного роста человека.

Понимая значимость общения подростка со сверстниками и взрослыми, педагогам и родителям необходимо последовательно прививать ему навыки проведения свободного времени наедине с самим собой, без компании, не испытывая при этом скуки, праздности или безразличия. Но для этого подростку необходима

какая-то любимая деятельность, увлечение, стремление. И, конечно, книга.

Иначе одиночество в период досуга «толкает» школьников в компьютерное и ТВ-пространство. Ученые на основании результатов исследований отмечают, что это пространство сегодня во многом стало «подменять» функции традиционных институтов социализации, оказывает существенное влияние на семью, школу, с одной стороны, существенно снижая их значимость и, с другой — закономерно трансформируя характер взаимодействия детей и взрослых в рамках этих институтов (Егорычева 2007).

Досуг современного школьника наполнен компьютерными играми. Это реалии современного бытия. Как справедливо отмечают Б. Вульфов и В. Иванов, компьютерная игра наряду с чтением книг и другими формами организации досуга имеет свое, присущее только ей, ничем не заменимое назначение и вносит свой вклад в становление личности ребенка. Не следует противопоставлять одни формы досуга другим, необходимо заботиться об их взаимном дополнении, соблюдая при этом меру: за вытеснением книги компьютерной игрой «просматривается либо слишком ранний прагматизм, либо, напротив, безответственный инфантилизм, но в любом случае — снижение сферы духовного отношения к жизни, дефицит этого эмоционального компонента» (Вульфов, Иванов 1999, 483).

Известно, что успешность самоопределения во многом обуславливается собственной активностью человека, поэтому следует создавать условия для формирования и развития такой активности школьников. Эта активность формируется и проявляется в многообразных формах взаимодействия ребенка с миром, с другими людьми, в позитивном осознании себя и в этом мире, и среди этих людей, в разноплановой деятельности, как учебной, так и досуговой. Формирующаяся потребность в самоопределении по сути представляет собой потребность в формировании смысловых ориентиров в жизни, в которых слиты воедино представления о мире и о самом себе. Занятия в различных предметных кружках, участие в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, включение в общественно полезную деятельность, осуществляемые совместно со сверстниками и взрослыми, формируют многообразный интерес к миру, к людям, к самому себе как активному участнику этих действий (Дубровина 2010).

Главная ценность свободной, вызывающей интерес, личностно мотивированной деятельности школьника в любой сфере жизни — ее творческий характер. В творческой деятельности,

замечает А. А. Мелик-Пашаев, раскрывается единство эстетической и нравственной позиции человека, создаются предпосылки для преодоления отчуждения и потребительского отношения к жизни, жизнь наполняется смыслом.

«Такой человек может почувствовать себя причастным ко всей жизни и культуре человечества в ее прошлом и настоящем, будет способен принять на себя ответственность за будущее» (Мелик-Пашаев 1981, 95).

Литература

- Божович, Л. И. (1968) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. М.: Просвещение, 464 с.
- Вульф, Б. З., Иванов, В. Д. (1999) *Основы педагогики*. М.: УРАО, 616 с.
- Давыдов, В. В. (1979) Личности надо «выделаться». В кн.: Р. И. Косолапова (ред.). *С чего начинается личность*. М.: Политиздат, с. 109–140.
- Дубровина, И. В. (2010) Психологические проблемы самоопределения школьников. *Гуманизация образования*, № 8, с. 8–14.
- Дубровина, И. В. (2014) *Практическая психология в лабиринтах современного образования*. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 455 с.
- Дубровина, И. В. (2015) Досуг школьников как психологическая проблема родителей. *Гуманизация образования*, № 2, с. 12–20.
- Егорычева, И. Д. (2007) *Подросток и взрослый: радость общения. Теория и практика организации внеучебной деятельности*. М.: АПК и ППРО, 188 с.
- Зинченко, В. П. (2002) *Психологические основы педагогики*. М.: Гардарики, 432 с.
- Кон, И. С. (1980) *Дружба: этический-психологический очерк*. М.: Политиздат, 255 с.
- Лотман, Ю. М. (2005) *Воспитание души*. СПб.: Искусство-СПб., 621 с.
- Мелик-Пашаев, А. А. (1981) *Педагогика искусства и творческие способности*. М.: Знание, 96 с.
- Мудрик, А. В. (1981) О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение, 176 с.
- Овчинников, И. Ф. (1979) К проблеме формирования творческой личности. *Вопросы философии*, № 9, с. 71–84.
- Сухомлинский, В. А. (1971) *Рождение гражданина*. М.: Молодая гвардия, 336 с.

References

- Bozhovich, L. I. (1968) *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vuzraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 464 p. (In Russian)
- Davydov, V. V. (1979) Lichnosti nado "vydelat'sya". In: R. I. Kosolapova (ed.). *S chego nachinaetsya lichnost'* [How does a person begin?]. Moscow: Politizdat Publ., pp. 109–140. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2010) Psikhologicheskie problemy samoopredeleniya shkol'nikov [Psychological problems of schoolchildren self-determination]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 8, pp. 8–14. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2014) *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya* [Practical psychology in the maze of modern education]. Moscow: NOU VPO "MPSU" Publ., 455 p. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (2015) Dosug shkol'nikov kak psikhologicheskaya problema roditelej [Leisure of schoolchildren as a psychological problem of parents]. *Gumanizatsiya obrazovaniya — Humanization of Education*, no. 2, pp. 12–20. (In Russian)
- Egorycheva, I. D. (2007) *Podrostok i vzroslyj: radost' obshcheniya. Teoriya i praktika organizatsii vneuchebnoj deyatel'nosti* [Teenager and adult: The joy of communication. Theory and practice of extracurricular activities]. Moscow: APK i PPRO Publ., 188 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (1980) *Druzhba: etiko-psikhologicheskij ocherk* [Friendship: ethical and psychological essay]. Moscow: Politizdat Publ., 255 p. (In Russian)
- Lotman, Yu. M. (2005) *Vospitanie dushi* [Soul education]. Saint Petersburg: Iskusstvo-SPb. Publ., 621 p. (In Russian)
- Melik-Pashaev, A. A. (1981) *Pedagogika iskusstva i tvorcheskie sposobnosti* [Art pedagogy and creativity]. Moscow: Znanie Publ., 96 p. (In Russian)
- Mudrik, A. V. (1981) *O vospitanii starsheklassnikov* [On the education of high school students]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 176 p. (In Russian)
- Ovchinnikov, I. F. (1979) K probleme formirovaniya tvorcheskoj lichnosti [To the problem of the formation of a creative personality]. *Voprosy filosofii*, no. 9, pp. 71–84. (In Russian)
- Sukhomlinskij, V. A. (1971) *Rozhdenie grazhdanina* [The birth of a citizen]. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 336 p. (In Russian)
- Vul'fov, B. Z., Ivanov, V. D. (1999) *Osnovy pedagogiki* [Basics of pedagogy]. Moscow: URAO Publ., 616 p. (In Russian)
- Zinchenko, V. P. (2002) *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki* [Psychological foundations of pedagogy]. Moscow: Gardariki Publ., 432 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-110-116

Характеристики субъектности и психологического благополучия у подростков-защитников в ситуации буллинга в школе

И. В. Волкова^{✉1}

¹ Отдел качества и мониторинга научных исследований, Российская академия образования, 119121, Россия, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8

Сведения об авторе

Волкова Ирина Владимировна,
SPIN-код: 9742-9840, ORCID:
0000-0002-3531-7257, e-mail:
atril@mail.ru

Для цитирования:

Волкова, И. В. (2019).
Характеристики субъектности
и психологического благополучия
у подростков-защитников
в ситуации буллинга в школе.
*Психология человека
в образовании*, т. 1, № 2, с. 110–116.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-
110-116

Получена 17 июня 2019; прошла
рецензирование 20 июня 2019;
принята 20 июня 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В предотвращении ситуации школьного буллинга одну из ключевых ролей играют подростки-свидетели. Если в классе становится больше детей, которые стремятся защитить жертву, травля встречается реже, однако если дети начинают поддерживать обидчика, травля усиливается (Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011). Обычно среди свидетелей выделяют три основные роли: стоящие в стороне наблюдатели, защитники жертв и ребята, так или иначе поддерживающие обидчика (Salmivalli 2014; Seo 2008). На наш взгляд, из числа сторонних наблюдателей можно выделить как ребят, отстраняющихся от происходящего, так и тех, кто сочувствует жертве, но предпочитает не вмешиваться, — симпатизирующих жертве. В статье анализируются характеристики субъектности и психологического благополучия у защитников и сочувствующих жертве. Характеристики благополучия изучались при помощи опросника К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной. Согласно этому опроснику, психологическое благополучие включает шесть компонентов: автономию (самостоятельность, независимость), компетентность (в управлении окружением), позитивные отношения с другими, личностный рост, жизненные цели и самопринятие. Характеристики субъектности изучались при помощи «Опросника диагностики структуры субъектности» Е. Н. Волковой, И. Г. Серегиной. Среди характеристик субъектности выделяют активность, способность к рефлексии, свободу выбора, понимание своей уникальности, понимание уникальности другого и самодетерминацию. Роль свидетеля в буллинге определялась при помощи опросника Д. Олвеуса. В исследовании приняли участие 690 подростков в возрасте от 12 до 16 лет. Среди респондентов было 107 обидчиков (15%), 206 жертв (30%) и 331 свидетель (48%). Среди респондентов встречались смешанные роли: один и тот же человек мог быть жертвой и свидетелем, обидчиком и свидетелем или обидчиком и жертвой. Среди свидетелей 33% сочувствовали жертве, но не вмешивались, 54% стремились защитить жертву. Регрессионный анализ показал, что из компонентов благополучия значимым предиктором поведения защитника была компетентность в управлении окружением ($OR = 1,176, p = 0,035$), из компонентов субъектности — понимание своей уникальности ($OR = 1,214, p = 0,013$). Результаты отражают высокий уровень самооффективности у подростков-защитников в ситуации буллинга.

Ключевые слова: свидетели, буллинг, субъектность, благополучие, защитник.

Agency and wellbeing of adolescent defenders in school bullying

I. V. Volkova✉¹

¹ Department of Research Quality and Monitoring, Russian Academy of Education,
8 Pogodinskaya Str., Moscow 119121, Russia

Author

Irina V. Volkova, SPIN: 9742-9840,
ORCID: 0000-0002-3531-7257,
e-mail: atrila@mail.ru

For citation: Volkova, I. V. (2019)
Agency and wellbeing of adolescent
defenders in school bullying.
Psychology in Education, vol. 1, no. 2,
pp. 110–116. DOI: 10.33910/2686-
9527-2019-1-2-110-116

Received 17 June 2019; reviewed
20 June 2019; accepted 20 June 2019.

Copyright: © The Author (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. Witnesses play an important role in preventing bullying in schools. If more children become involved in defending a victim, bullying tends to decrease, and if bystanders support a bully, bullying becomes more intense (Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011). A variety of studies identify 3 main roles that those who witness bullying can play: bystanders, defenders and those who support a bully (Salmivalli 2014; Seo 2008). In this study we draw a distinction between the bystanders who just keep away from the bullying and victim sympathizers who sympathize with the victim but do not choose to get involved. This article is dedicated to the wellbeing and agency of defenders and sympathizers. Wellbeing was measured with Ryff's six-factor questionnaire adapted into Russian by L. V. Zhukovskaya and E. G. Troshikhina. 6 wellbeing components were autonomy, environmental mastery, personal growth, purpose in life, positive relations with others and self-acceptance. Agency was measured with an Agency tool developed by E. N. Volkova and I. G. Seregina. Agency consists of 6 components: activity level, introspection, freedom of choice, uniqueness, understanding uniqueness of others and personal development. Witnesses' role was identified with Olweus Bully/Victim Questionnaire. Study sample included 107 bullies (15 %), 206 victims (30 %) and 331 witnesses (48 %). Some respondents played more than one role in bullying: for example, victim-witness, bully-witness and bully-victim. 33 % of the witnesses were identified as victim sympathizers and 54 % were defenders. Significant predictors of defender role in regression analysis were environmental mastery ($OR = 1.176$, $p = 0.035$) and understanding their own uniqueness ($OR = 1.214$, $p = 0.013$). The results correspond to other studies suggesting high level of self-efficacy inherent to defenders in bullying situations.

Keywords: bystanders, bullying, agency, wellbeing, defender.

Введение

Буллинг является одной из самых актуальных проблем современной российской школы. Хотя травля достаточно часто происходит на глазах у других — в 85 % случаях (Espelage, Green, Wasserman 2007), многие предпочитают оставаться в стороне, только в 10 % случаев окружающие пытаются остановить травлю (Jeffrey 2004). Между тем поведение свидетелей буллинга очень важно. Если никто не прекращает травлю, то, во-первых, жертва получает лишнее подтверждение своего одиночества и беспомощности, во-вторых, обидчик убеждается, что травля является допустимым средством достижения своих целей (Padgett, Notar 2013). Если в классе становится больше детей, которые стремятся защитить жертву, травля встречается реже, однако если дети начинают поддерживать обидчика, травля усиливается (Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011). Значительная часть попыток остановить буллинг оказывается успешна: в 57 % случаев, если

за жертву заступились, травля прекращается в течение 10 секунд (Polanin, Espelage, Pigott 2012).

Обычно среди свидетелей выделяют три основные роли: стоящие в стороне наблюдатели, защитники жертв и ребята, так или иначе поддерживающие обидчика (Salmivalli 2014; Seo 2008). Наблюдатели предпочитают не вмешиваться в травлю, защитники активно вступаются за жертву, а сторонники обидчика или словесно поддерживают травлю, или физически удерживают жертву и помогают обидчику. На наш взгляд, из числа сторонних наблюдателей можно выделить как ребят, отстраняющихся от происходящего, так и тех, кто сочувствует жертве, но предпочитает не вмешиваться, — симпатизирующих жертве. Хотя их позиция близка к позиции защитников жертв, их поведение принципиально отлично, и их невмешательство может сыграть ключевую роль для повторения буллинга в будущем.

Среди факторов, которые значимо ассоциированы с поведением защитников, выделяют

высокую самооценку, высокие показатели эмпатии и способность эффективно решать возникающие проблемы (Yang, Kim 2017). Также защитники обычно лучше учатся, у них часто хорошие отношения с учителями. Кроме того, у них лучше развито чувство ответственности, они гораздо более эффективно взаимодействуют с другими и лучше умеют предсказывать последствия своих действий, чем наблюдатели (Knauf, Eschenbeck, Hock 2018).

В одном из последних исследований было показано, что у защитников чаще преобладает внутренняя мотивация (Jungert, Piroddi, Thornberg 2016) над другими формами мотивации, определяемыми в контексте теории самодетерминации. Поскольку существует тесная связь между внутренней мотивацией и субъектностью (Ryan 1992), внутренней мотивацией и благополучием (Водяха 2014), а также субъектностью и благополучием (Welzel 2010), мы предположили, что выраженность характеристик благополучия и субъектности у защитников в ситуации буллинга будет отличаться от таковых характеристик у наблюдателей, сочувствующих жертве, но остающихся в стороне.

Методы исследования

Характеристики благополучия изучались при помощи опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной (Жуковская, Трошихина 2011). Опросник включает в себя 54 утверждения, степень согласия с которыми просят оценить по шкале, имеющей пять градаций: от «Категорически не согласен» до «Совершенно согласен». Ответы респондентов суммируются по следующим шкалам, отражающим характеристики психологического благополучия: «Автономия (самостоятельность, независимость)», «Компетентность (в управлении окружением)», «Позитивные отношения с другими», «Личностный рост», «Жизненные цели» и «Самопринятие». Ответы респондентов были преобразованы в станаины.

Субъектность была измерена при помощи «Опросника диагностики структуры субъектности» Е. Н. Волковой, И. Г. Серegiной (Виноградова, Масленникова 2000, 37–45). Опросник включает в себя 62 утверждения, степень согласия с которыми респонденты могут отметить по шкале с 3 градациями («Не согласен», «Иногда», «Согласен»). Ответы респондентов суммируются по следующим шкалам: «Активность», «Способность к рефлексии», «Свобода выбора», «Понимание своей уникальности»,

«Понимание уникальности другого» и «Самодетерминация». Ответы респондентов были преобразованы в станаины.

Группы защитников и сочувствующих были выделены из основной выборки при помощи опросника буллинга Д. Олвеуса. Опросник включает в себя ряд утверждений о частоте столкновения с буллингом в качестве обидчика и в качестве жертвы, а также несколько вопросов о внутренних переживаниях и действиях в ситуации буллинга. Для нас основным был вопрос 37: «Как ты обычно реагируешь, когда видишь или узнаешь, что кто-то другой подвергался буллингу?», с вариантами ответов: «Я сам принимал участие в буллинге», «Я ничего не делаю, но думаю, что буллинг — это хорошо», «Я просто смотрю, как это происходит», «Я ничего не делаю, но думаю помочь ученику, которого травят», «Я пытаюсь помочь ученику, которого травят» и «Я никогда не замечал, что другие дети подвергаются буллингу». В нашем исследовании тех ребят, кто ответил «Я ничего не делаю, но думаю помочь ученику, которого травят», мы назвали сочувствующими жертве, а тех, кто ответил «Я пытаюсь помочь ученику, которого травят», — защитниками.

Анализ данных проводился при помощи программного пакета R Studio 1.1.463. Использовались методы регрессионного анализа (логистическая регрессия).

Описание выборки

Исследование проводилось среди учеников средних образовательных школ Нижнего Новгорода. Общая выборка составила 690 человек в возрасте от 12 до 16 лет (средний возраст 13.86 ± 1.32). Среди них было 359 (52 %) мальчиков.

Среди респондентов было 107 обидчиков (15 %), 206 жертв (30 %) и 331 свидетель (48 %). Среди респондентов встречались смешанные роли: один и тот же человек мог быть жертвой и свидетелем, обидчиком и свидетелем или обидчиком и жертвой. Среди свидетелей было 111 (33 %) сочувствующих, 179 (54 %) защитников и 41 человек (13 %) — другие свидетели (наблюдатели или сторонники обидчиков).

Поскольку нас интересуют различия между защитниками и сочувствующими, подвыборку составили именно эти группы свидетелей. Для удобства моделирования из числа защитников было случайным образом выбрано 111 человек, которые вместе со 111 сочувствующими составили подвыборку для построения моделей. В такой выборке насчитывалось 222 человека.

Результаты

Было построено четыре модели, в которых зависимой переменной стало поведение защитника (см. табл.). В первую модель в качестве независимых переменных были включены только пол и возраст. Оба предиктора оказались не значимыми.

Во вторую модель в качестве независимых переменных были включены характеристики психологического благополучия. Из всех характеристик только компетентность в управлении окружением оказалась значимым предиктором ($OR = 1,182$, $p = 0,063$).

В третью модель в качестве независимых переменных были включены характеристики субъектности. Среди них значимыми были способность к рефлексии ($OR = 1,142$, $p = 0,094$) и осознание собственной уникальности ($OR = 1,163$, $p = 0,087$).

В четвертую модель вошли только значимые предикторы из предыдущих моделей (компетентность в управлении окружением, способ-

ность к рефлексии и осознание собственной уникальности). Здесь значимыми оказались только компетентность в управлении окружением ($OR = 1,176$, $p = 0,035$) и понимание своей уникальности ($OR = 1,214$, $p = 0,013$).

Обсуждение

Согласно полученным результатам, для защитников характерны более высокие значения по шкалам «Компетентность в управлении окружением» и «Понимание собственной уникальности». Компетентность в управлении окружением отражает способности респондента эффективно использовать обстоятельства для достижения своих целей. В других исследованиях была обнаружена положительная связь между высокой самооэффективностью и стремлением активно вмешаться в ситуацию буллинга на стороне жертвы (Thornberg, Wänström et al. 2017; Wachs, Bilz, Fischer et al. 2018). Можно

Табл. Результаты регрессионного анализа поведения защитника в ситуации буллинга по полу, возрасту, характеристикам благополучия и субъектности

	Модель 1		Модель 2		Модель 3		Модель 4	
	OR	p	OR	p	OR	p	OR	p
Демографические параметры								
Возраст	0,877	0,193						
Пол	0,720	0,226						
Благополучие								
Автономия			0,951	0,507				
Управление окружением			1,182	0,063			1,176	0,035
Личностный рост			1,040	0,672				
Позитивные отношения с другими			0,946	0,542				
Жизненные цели			1,005	0,954				
Самопринятие			1,054	0,580				
Субъектность								
Активность					0,947	0,547		
Способность к рефлексии					1,142	0,094	1,076	0,317
Свобода выбора					0,974	0,759		
Понимание своей уникальности					1,163	0,087	1,214	0,013
Понимание других					1,077	0,411		
Самодетерминация					1,054	0,482		
AIC	310,59		258,68		254,25		245,04	
R ² МакФаддена	0,010		0,2049		0,2193		0,2297	

Примечание. OR — отношение шансов; AIC — Информационный критерий Акаике.

утверждать, что защитники убеждены в том, что их вмешательство действительно остановит буллинг. Скорее всего, это достигается благодаря их достаточно высокому статусу в группе сверстников, пониманию того, что буллинг — это неприемлемое поведение и оно причиняет страдания жертве (Thornberg, Tenenbaum, Varjas et al. 2012).

Понимание собственной уникальности является одним из ключевых компонентов субъектности. У защитников преобладает внутренняя мотивация, и они также высоко ставят собственные ценности и, по всей видимости, не могут игнорировать ситуацию травли.

Хотя в нашем исследовании мы не касались характеристик отношений с другими при выборе поведения защитника, этот фактор играет также очень важную роль. Нередко защитниками в ситуации буллинга становятся те дети, которые сами подверглись травле, особенно со стороны того же самого ребенка-обидчика (Huitsing, Snijders 2014). Кроме того, согласно одному из исследований, дети предполагают, что защитником в ситуации буллинга мог бы стать их друг или человек, который считает их своими друзьями (Oldenburg, Van Duijn, Veenstra 2018). Можно предполагать, что дружба с жертвой или переживание с ней общей беды способствует тому, что ребенок попытается остановить буллинг.

Заключение

Среди характеристик благополучия и субъектности предикторами поведения защитника

жертвы в ситуации буллинга, в отличие от сочувствующего наблюдателя, выделяются бóльшая компетентность в управлении окружением и более высокий уровень осознания собственной уникальности. Это указывает на более высокую самоэффективность защитников и их большую убежденность в значимости своих ценностей и приоритетов. В более общем смысле это указывает на то, что Я-концепция защитников отличается от Я-концепции других свидетелей буллинга, и, возможно, перспективными окажутся исследования именно в этом направлении психологии.

Наше исследование имеет ряд существенных ограничений. Во-первых, мы использовали самооценочные опросники, что могло повлиять на результаты ответов на социально нагруженные вопросы, к которым относятся, например, вопросы о травле. В своем исследовании мы остановились только на двух самых социально желательных позициях в ситуации буллинга: позиции защитника жертвы (потенциально рискованной, но одобряемой) и позиции сочувствующего жертве (потенциально безопасной, но и не одобряемой). Возможно, что мы переоцениваем число защитников и сочувствующих в общей совокупности школьников. Во-вторых, из числа личностных факторов важным может быть фактор эмоционального сопереживания жертве травли, который не изучался в нашем исследовании. Наконец, мы полностью сосредоточились на индивидуальных факторах, исключив средовые. Эти вопросы могут послужить отправными точками дальнейших исследований.

Литература

- Виноградова, Е. Г., Масленникова, О. М. (2000) *Диагностика развития личности в ранней юности. Методические материалы для практических психологов*. Нижний Новгород: НГЦ, 46 с.
- Водяха, С. А. (2014) Внутренняя мотивация как предиктор психологического благополучия современных подростков. *Педагогическое образование в России*, № 4, с. 114–119.
- Жуковская, А. В., Трошихина, Е. Г. (2011) Шкала психологического благополучия К. Рифф. *Психологический журнал*, т. 32, № 2, с. 82–93.
- Espelage, D., Green, H. D., Wasserman, S. (2007) Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, iss. 118, pp. 61–75. DOI: 10.1002/cd.201
- Huitsing, G., Snijders, T., Van Duijn, M., Veenstra, R. (2014) Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, vol. 26, sp. iss. 3, pp. 645–659. DOI: 10.1017/S0954579414000297
- Jeffrey, L. R. (2004) Bullying Bystanders. *Prevention Researcher*, vol. 1, no. 3, pp. 7–8.
- Jungert, T., Piroddi, B., Thornberg, R. (2016) Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, vol. 53, pp. 75–90. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.09.001
- Knauf, R., Eschenbeck, H., Hock, M. (2018) Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 12, no. 4, article 3. DOI: 10.5817/CP2018-4-3

- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Veenstra, R. (2018) Defending one's friends, not one's enemies: A social network analysis of children's defending, friendship, and dislike relationships using XPNNet. *PloS one*, vol. 13, no. 5, article e0194323. DOI: 10.1371/journal.pone.0194323
- Padgett, S., Notar, C. E. (2013) Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, no. 2, pp. 33–41.
- Polanin, J., Espelage, D., Pigott, T. (2012) A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, vol. 41, no. 1, pp. 47–65.
- Ryan, R. (1992) Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In: J. Jacobs (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 40. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1–56.
- Salmivalli, C. (2014) Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, vol. 53, no. 4, pp. 286–292. DOI: 10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011) Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 40, no. 5, pp. 668–676. DOI: 10.1080/15374416.2011.597090
- Seo, M. J. (2008) Participation in bullying: Bystanders' characteristics and role behaviors. *Korean Journal of Child Studies*, vol. 29, no. 5, pp. 79–96.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K. et al. (2012) Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, no. 3, pp. 247–252. PMID: 22900122. DOI: 10.5811/westjem.2012.3.11792
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., Espelage, D. L. (2017) Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, vol. 63, pp. 49–62. PMID: 28633938. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.002
- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M. et al. (2018) Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, no. 11, pp. 25–77. DOI: 10.3390/ijerph15112577
- Welzel, C., Inglehart, R. (2010) Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, vol. 97, no. 1, pp. 43–63. DOI: 10.1007/s11205-009-9557-z
- Yang, S. A., Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations: A cross-sectional study. *Medicine*, vol. 96, no. 32, article e7757. PMID: 28796067. DOI: 10.1097/MD.00000000000007757

References

- Espelage, D., Green, H. D., Wasserman, S. (2007) Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child and Adolescent Development*, iss. 118, pp. 61–75. DOI: 10.1002/cd.201 (In English)
- Huitsing, G., Snijders, T., Van Duijn, M., Veenstra, R. (2014) Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, vol. 26, sp. iss. 3, pp. 645–659. DOI: 10.1017/S0954579414000297 (In English)
- Jeffrey, L. R. (2004) Bullying Bystanders. *Prevention Researcher*, vol. 1, no. 3, pp. 7–8. (In English)
- Jungert, T., Piroddi, B., Thornberg, R. (2016) Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, vol. 53, pp. 75–90. DOI: 10.1016/j.adolescence.2016.09.001 (In English)
- Knauf, R., Eschenbeck, H., Hock, M. (2018) Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 12, no. 4, article 3. DOI: 10.5817/CP2018-4-3 (In English)
- Oldenburg, B., Van Duijn, M., Veenstra, R. (2018) Defending one's friends, not one's enemies: A social network analysis of children's defending, friendship, and dislike relationships using XPNNet. *PloS one*, vol. 13, no. 5, article e0194323. DOI: 10.1371/journal.pone.0194323 (In English)
- Padgett, S., Notar, C. E. (2013) Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 1, no. 2, pp. 33–41. (In English)
- Polanin, J., Espelage, D., Pigott, T. (2012) A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, vol. 41, no. 1, pp. 47–65. (In English)
- Ryan, R. (1992) Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In: J. Jacobs (ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 40. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 1–56. (In English)
- Salmivalli, C. (2014) Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, vol. 53, no. 4, pp. 286–292. DOI: 10.1080/00405841.2014.947222 (In English)
- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011) Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, vol. 40, no. 5, pp. 668–676. DOI: 10.1080/15374416.2011.597090 (In English)

- Seo, M. J. (2008) Participation in bullying: Bystanders' characteristics and role behaviors. *Korean Journal of Child Studies*, vol. 29, no. 5, pp. 79–96. (In English)
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K. et al. (2012) Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *The Western Journal of Emergency Medicine*, vol. 13, no. 3, pp. 247–252. PMID: 22900122. DOI: 10.5811/westjem.2012.3.11792 (In English)
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., Espelage, D. L. (2017) Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, vol. 63, pp. 49–62. PMID: 28633938. DOI: 10.1016/j.jsp.2017.03.002 (In English)
- Vinogradova, E. G., Maslennikova, O. M. (2000) *Diagnostika razvitiya lichnosti v rannej yunosti. Metodicheskie materialy dlya prakticheskikh psikhologov* [Diagnostics of personal development of youth. Handbook for practical psychologists]. Nizhny Novgorod: NGTs Publ., 46 p. (In Russian)
- Vodyakha, S. A. (2014) Vnutrennyaya motivatsiya kak prediktor psikhologicheskogo blagopoluchiya sovremennykh podrostkov [Intrinsic motivation as a predictor of psychological well-being of modern adolescents]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 4, pp. 114–119. (In Russian)
- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M. et al. (2018) Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, no. 11, pp. 25–77. DOI: 10.3390/ijerph15112577 (In English)
- Welzel, C., Inglehart, R. (2010) Agency, values, and well-being: A human development model. *Social Indicators Research*, vol. 97, no. 1, pp. 43–63. DOI: 10.1007/s11205-009-9557-z (In English)
- Yang, S. A., Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations: A cross-sectional study. *Medicine*, vol. 96, no. 32, article e7757. PMID: 28796067. DOI: 10.1097/MD.00000000000007757 (In English)
- Zhukovskaya, L. V., Troshikhina, E. G. (2011) Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [K. Ryff's scale of psychological well-being]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 32, no. 2, pp. 82–93. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-117-125

Сравнительное исследование субъективных условий процесса интракоммуникации школьников, переживающих проблемы в разных жизненных областях

Е. Н. Ундуск^{✉1}

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторе

Ундуск Елена Николаевна,
SPIN-код: 3911-2904, e-mail:
el-uni@mail.ru

Для цитирования: Ундуск, Е. Н.
(2019) Сравнительное исследование
субъективных условий процесса
интракоммуникации школьников,
переживающих проблемы в разных
жизненных областях. *Психология
человека в образовании*, т. 1, № 2,
с. 117–125. DOI: 10.33910/2686-
9527-2019-1-2-117-125

Получена 23 мая 2019; прошла
рецензирование 8 июля 2019;
принята 9 июля 2019.

Права: © Автор (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье раскрываются особенности структурно-функциональных компонентов самоотношения — самоинтерес, самопонимание и ожидание положительного отношения других, — служащих субъективными условиями процесса интракоммуникации школьников — просоциальных и асоциальных подростков. Устанавливаются значимые различия в пределах изучаемых компонентов по критериям «социальная направленность», «пол», «возраст» в исследуемых выборках подростков. Выявляется взаимосвязь между компонентами самоотношения и проблемными переживаниями просоциальных и асоциальных школьников.

Гипотезой данного исследования выступает предположение о том, что затрудненность процесса интракоммуникации, выраженная через низкий интерес к своему «Я», слабое понимание своих намерений, достоинств и недостатков, ожидание антипатичного отношения других к своему «Я» находит отражение в острых проблемных переживаниях, касающихся ряда жизненных областей школьников, и делает сложным процесс их социальной адаптации.

Объектом исследования стали 260 школьников средних общеобразовательных школ и 151 школьник сменных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. Общая численность выборки — 411 человек (мальчики и девочки). Возрастной диапазон респондентов составил 14–16 лет.

В результате исследования отмечено, что у просоциальных подростков показатели самоинтереса и ожидания положительного отношения других, отражающие ощущение самоценности и ценности своего «Я» для других, отмечаются значимо чаще, чем у асоциальных подростков. У последних фиксируется на уровне тенденции и более низкий уровень понимания своей личности, чем у их просоциальных сверстников.

Показано, что оптимальные субъективные условия для реализации интракоммуникативного процесса создаются к 15 годам в обеих выборках подростков (на значимом уровне для просоциальных подростков, на уровне тенденции для асоциальных). В изучаемых выборках обнаруживается факт постепенного уменьшения понимания подростками своей личности (к 16 годам).

Выявлено, что исследуемые компоненты самоотношения, имеющие негативную модальность, образуют отрицательные корреляционные связи с проблемными переживаниями школьников, в частности, в таких областях, как «Школа», «Будущее», «Собственное Я», «Взаимоотношения с родителями», «Взаимоотношения с противоположным полом» и др., и задают тон социальной направленности их поведения.

Ключевые слова: интракоммуникация, проблемные переживания, самоинтерес, самопонимание, ожидание положительного отношения других, асоциальные подростки, просоциальные подростки.

A comparative study of subjective conditions for introspection in school students experiencing problems in various areas of life

E. N. Undusk✉¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Author

Elena N. Undusk, SPIN: 3911-2904,
e-mail: el-uni@mail.ru

For citation: Undusk, E. N. (2019) A comparative study of subjective conditions for introspection in school students experiencing problems in various areas of life. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 117–125. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-117-125

Received 23 May 2019; reviewed 8 July 2019; accepted 9 July 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article looks into the structure and unique features of students' self-concept (including both pro-social and anti-social teenagers) that serve as subjective conditions for their introspection, including their self-interest, self-understanding and expectation of positive attitude of others. Significant differences have been identified in groups of adolescents with different social orientation, sex and age. The article also identifies a connection between various facets of self-concept and problematic experiences of prosocial and anti-social students.

The hypothesis of this study is as follows: factors that pose a challenge to students' introspection, such as a low interest in their Self, a weak understanding of their intentions, strengths and weaknesses, an expectation of a negative attitude of others towards their Self, are reflected in students' acute problematic experiences in a number of areas of life and hinder their social integration.

Study participants included 260 regular secondary school students and 151 evening secondary school students in Saint Petersburg. Total sample size was 411 individuals (boys and girls). All the respondents were between 14 and 16 years old.

Pro-social adolescents have been found to have a higher level of such indicators as self-interest and expectation of a positive attitude of others, which reflect a sense of self-worth and the value of their Self for others, than anti-social adolescents. Anti-social adolescents, in turn, generally demonstrate a lower level of understanding of their personality than their pro-social peers.

It is shown in the article that optimal subjective conditions for introspection are created by the age of 15 in both groups of adolescents (at a significant level for pro-social adolescents, at a tentative level for anti-social ones). The sample also demonstrates a gradual decline in the level to which teenagers understand their own personality (up to 16 years of age).

It is shown that the components of self-concept with a negative modality form negative correlations with students' problematic experiences, in particular, in such areas as "School," "Future," "Own Self," "Relationship with parents," "Relationship with the opposite sex" and others and set the tone for their behavior's social orientation.

Keywords: introspection, problematic experiences, self-interest, self-understanding, expectation of a positive attitude of others, anti-social adolescents, pro-social adolescents.

Введение

Значимым возрастным периодом развития человека выступает отрочество как один из важных этапов становления самосознания, связанный с перестройкой личностных сфер и сопровождаемый острыми проблемными переживаниями в разных жизненных областях.

Внешнее отражение в переживаниях имеет самоотношение как один из аспектов самосознания. Оно представляет собой систему взаимосвязанных структурных компонентов, каждый из которых несет свою функциональную нагрузку.

В психологии отмечается много работ, посвященных актуальным вопросам школьников подросткового возраста: становлению их самосознания, механизмам психологической защиты, проблемным переживаниям и др. Вместе с тем недостаточно работ, в которых бы детализировались вопросы взаимосвязи структурно-функциональных компонентов самоотношения и проблемных переживаний школьников — про-социальных и асоциальных подростков, где рассматривались бы возможные субъективные условия, при которых отмечаются острые проблемные переживания подростков, имеющие выражение в их социальной дезадаптации.

Результаты, полученные в ходе изучения данной проблематики, могут служить теоретической основой для разработки психологических программ, в частности, по повышению уровня самопонимания, самопринятию, самооценности подростков, тем самым минимизации остроты проблемных переживаний и облегчения процесса их социальной адаптации.

Теоретический обзор современного состояния проблемы

В проводимом исследовании под интракоммуникацией понимается внутреннее коммуникативное пространство, на фоне которого разворачиваются коммуникационные процессы, где личность сама выступает в роли социума, взаимодействуя сама с собой. Согласно Н. И. Сарджвеладзе (Сарджвеладзе 1989), когда говорят об интракоммуникативном процессе, то имеют в виду проявление амбивалентного отношения личности к самой себе. С одной стороны, согласно автору, это манипулятивный подход к себе и чувство самопрезрения; с другой стороны, прислушивание к внутреннему голосу и стремление к непроизвольному выражению своего «Я». Аналогом процесса интракоммуникации, представленного Н. И. Сарджвеладзе, является процесс аутодиалога, или внутреннего диалога человека с самим собой, предложенный к рассмотрению В. В. Столиным (Столин 1983; 2000) и С. Р. Пантеевым (Пантеев 1991; 2000).

В ходе анализа работ отечественных психологов в качестве субъективных условий процесса интракоммуникации были выделены такие структурные компоненты самоотношения, как самопонимание, самоинтерес и ожидание положительного отношения других (ОПОД, или «отражаемое» самоотношение).

С одной стороны, самоинтерес представлен в качестве субъективного условия, поскольку определяет меру заинтересованности собой, самооценности, близости к самому себе, на фоне которого достигается более тесный контакт с самим собой. С другой стороны, самопонимание в качестве условия аутодиалога определяет меру самопроникновения, понимания своих личностных особенностей или, наоборот, поверхностность суждений, непонимание истинных намерений, достоинств и недостатков (Андреева 2003). «Отражаемое» самоотношение позволяет установить то, как подросток строит диалог с собой, основываясь на закреплённых в данный момент представлениях об отношении к нему других.

Детализируя вопрос, посвященный проблемным переживаниям, авторы акцентируют внимание на категориях «переживание» и «проблема». Переживание описывается как испытываемое субъектом эмоционально окрашенное состояние, непосредственно представленное в его сознании и выступающее для него как событие его собственной жизни (Петровский, Ярошевский 1998). Согласно И. И. Ивановой (Иванова 1969), под переживанием понимается система эмоциональных отношений, выражающая оценку глубины и разносторонности внутреннего мира личности. Данное суждение автора позволяет утверждать, что категории «переживание» и «отношение» тесным образом переплетены друг с другом, что находит отражение в работах отечественных исследователей (Божович 1995; Умарова 1997). Вместе с тем переживание есть выражение субъективного отношения в активной роли — «в роли побудительного мотива» выполняемой деятельности личности и ее поведения (Иванова 1969). Данное положение наводит на мысль о тесной связи переживаний и поступков личности.

В свою очередь, «подростковые проблемы» характеризуются тремя составляющими: наличием противоречия в жизненной ситуации, переживанием этого противоречия и осознанием его как проблемы, желанием его разрешить (Регуш, Лихтарников 2000).

В исследовании раскрывается положение, согласно которому затрудненность процесса интракоммуникации, выраженная через низкий интерес к своему «Я», слабое понимание своих намерений, достоинств и недостатков, ожидание антипатичного отношения других к своему «Я», находит отражение в острых проблемных переживаниях, касающихся ряда жизненных областей школьников, и делает сложным процесс их социальной адаптации как в школьной среде, так и за ее пределами.

За теоретическую основу изучения были взяты положения В. В. Столина, С. Р. Пантеева, Н. И. Сарджвеладзе, Л. А. Регуш, А. Л. Лихтарникова, Р. М. Грановской, И. М. Никольской, Г. Г. Федоровой, А. Х. Умаровой.

Организация и методы исследования

Целью проводимого исследования было изучение структурно-функциональных компонентов самоотношения (самопонимания, самоинтереса, ожидаемого отношения других), служащих субъективными условиями интракоммуникационного процесса, на фоне которого отмечаются переживания проблем в разных

жизненных областях подростков. В ходе исследования учитывались такие переменные, как «пол», «возраст», «социальная направленность поведения» школьников.

Основным положением исследования является то, что затрудненность процесса интракоммуникации, выраженная через низкий интерес к своему «Я», слабое понимание своих намерений, достоинств и недостатков, ожидание антипатичного отношения других к своему «Я», находит отражение в острых проблемных переживаниях школьников в ряде жизненных областей и делает сложным процесс их социальной адаптации.

Для реализации цели исследования были поставлены следующие задачи:

1. Изучение особенностей структурно-функциональных компонентов самооотношения, служащих субъективными условиями интракоммуникации, у просоциальных и асоциальных школьников с учетом полового критерия.
2. Изучение особенностей структурно-функциональных компонентов самооотношения, служащих субъективными условиями интракоммуникации, у просоциальных и асоциальных школьников с учетом возрастного критерия.
3. Изучение проблемных переживаний просоциальных и асоциальных школьников.
4. Установление корреляционной связи между изучаемыми компонентами самооотношения просоциальных и асоциальных школьников и степенью их проблемных переживаний в разных жизненных областях.

Объектом исследования выступили учащиеся средних общеобразовательных школ (260 подростков с просоциальным поведением) и сменных общеобразовательных школ (151 подросток с асоциальным поведением) Санкт-Петербурга. Общий объем выборки составил 411 человек.

На основании проведенных бесед со специалистами психологических служб сменных школ, в которых обучаются асоциальные подростки, а также при участии Ю. С. Пежемской (Пежемская 2001) были выделены характерологические особенности этой категории школьников: наличие существенных проблем в поведении (педагогическая запущенность, правонарушения, эпизодическое употребление наркотических и психотропных веществ), отставание в учебе, слишком большая осведомленность о незаконном способе добывания денег, наркотиков, одежды, учет в отделе профилактики правонарушителей многих из таких подростков. Данные

проявления асоциальных подростков описываются как девиантное или трудное поведение многими отечественными исследователями (Змановская, Рыбников 2019; Федорова 1992; 2000; Райс 2000; Славина 1998).

Для выявления особенностей самопонимания, самоинтереса, «отражаемого» самоотношения, а также установления значимых связей между данными показателями и проблемными переживаниями подростков в разных жизненных областях применялись следующие методики исследования: «Тест-опросник самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), «Проблемная анкета», часть 1 (Seiffge-Krenke 1984).

Результаты и их обсуждение

В ходе изучения компонентов самоотношения с учетом достоверности различий по этим показателям между двумя выборками школьников было установлено, что просоциальными подростками ($M_1 = 5,25$) значительно чаще, чем асоциальными ($M_2 = 4,88$), фиксируется ощущение ценности собственного «Я», как для себя, так и других (показатель «самоинтерес», при $t = 2,323$, $p = 0,021$). На уровне тенденции в выборке просоциальных подростков ($M_1 = 2,70$) отмечаются более высокие значения по показателю «самопонимание», чем в выборке асоциальных подростков ($M_2 = 2,48$, при $t = 1,595$, $p = 0,112$). Исходя из утверждений И. М. Никольской и Р. М. Грановской (Грановская, Никольская 1999) о том, что активизация механизмов психологической защиты не позволяет личности в полной мере осознавать истинное положение дел, можно предположить, что сравнительно низкий уровень самопонимания асоциальных подростков объясняется более выраженной активизацией механизмов Эго-защиты. Вместе с тем низкий уровень осознанности своего «Я» асоциального подростка, согласно Г. Г. Федоровой (Федорова 2000), объясняется тем, что его внутренний мир замыкается на ценностях той социальной общности, в которую он входит, а его ценности и интересы вытесняются, «отодвигаются в сторону» в пользу интересов этой общности.

Относительно показателя «ожидание положительного отношения других» («ОПОД») отмечается такая же картина, как и при показателе «самоинтерес»: асоциальные подростки значительно чаще склонны ощущать антипатическое отношение к себе со стороны других, чем просоциальные ($M_1 = 9,32$, $M_2 = 8,72$ при $t = 2,430$, $p = 0,016$). Объяснением этого может служить тот факт, что асоциальные школьники в большей

степени, чем их просоциальные сверстники, испытывают на себе влияние отрицательных оценок своей личности и поведения. Они «привыкают» к частым порицаниям, к неодобрительному отношению и негативной оценке взрослых, при которой положительные черты личности остаются незамеченными, а отрицательные неоднократно подчеркиваются (Андреева 2003).

При помощи t-критерия Стьюдента для независимых выборок были обнаружены значимые различия по критерию «пол»: просоциальные девочки значимо чаще испытывают интерес к своей личности, чем мальчики (соответственно $M_1 = 5,67$, $M_2 = 4,77$ при $p \leq 0,001$, $t = -4,71$, показатель «самоинтерес»). В то же время мальчики отмечают лучшее понимание своей личности, чем девочки ($M_2 = 2,86$, $M_1 = 2,56$, показатель «самопонимание»), однако значимых различий по этому показателю получено не было (при $p > 0,05$). Кроме того, девочки значимо чаще мальчиков ожидают положительного отношения от других, с одобрением и принятием ($M_1 = 9,60$, $M_2 = 8,97$ при $p \leq 0,05$, $t = 2,183$, показатель «ОПОД»).

В выборке асоциальных школьников средние значения по показателю «самоинтерес» фактически равные, как у девочек (M_1), так и мальчиков (M_2), и составляют соответственно 4,90 и 4,87. Относительно показателя «ОПОД» прослеживается та же картина, что и в выборке просоциальных школьников: девочки в большей степени, чем мальчики, ожидают положительного отношения других ($M_1 = 9,31$, $M_2 = 8,29$ при $p \leq 0,01$, $t = -2,477$).

При изучении возрастной динамики «самоинтереса» и «ОПОД» в выборке просоциальных подростков была установлена одинаковая тенденция: максимальное значение арифметических средних приходится на 15 лет, в отличие от более раннего возраста (14 лет при $p \leq 0,01$). То есть у просоциальных подростков фиксируется параболический рост по нисходящей показателей «самоинтерес» и «ОПОД» (минимальные значения отмечаются в 14 и 16 лет, пиковые значения приходятся на 15 лет). В данном случае отмечается тесная связь между ожидаемым отношением других к своему «Я» и собственно самоотношением подростка, выраженным через самооценку, самоинтерес: чем позитивнее к подростку относятся окружающие, тем положительнее его отношение к самому себе. У асоциальных подростков значимых возрастных изменений по данным показателям не обнаруживается, но по «самоинтересу» фиксируется слабое линейное увеличение числовых

значений, а по «ОПОД» — слабое линейное уменьшение. Касательно показателя «самопонимание»: в изучаемых выборках обнаруживается факт постепенного уменьшения числовых значений. При этом у просоциальных подростков максимальные значения данного показателя фиксируются в 14 лет, у асоциальных — в 15 лет. Таким образом, «оптимальным периодом» для осуществления интракоммуникативного процесса является 14–15-летний временной отрезок времени, в то время как к 16 годам подростками отмечается факт меньшего понимания себя, сопровождаемый внутренним недовольством, сомнениями в адрес своего «Я», повышенной самокритичностью и ожиданием антипатического отношения других к своему «Я» (Андреева 2005b).

В ходе изучения проблемных переживаний в изучаемых выборках было обнаружено, что у просоциальных подростков озабоченность проблемами несколько выше, чем у асоциальных (за исключением проблем в областях «Взаимоотношения с родителями» и «Отношение к собственному “Я”»). Возможно, причина этого связана с большей активизацией у последних механизмов психологической защиты. При этом девочками обоих изучаемых типов социальной направленности поведения большинство из проблем переживаются интенсивнее, чем мальчиками (в частности, проблемы в областях «Будущее», «Взаимоотношения с родителями», «Отношение к собственному “Я”», «Школа»). При акцентировании внимания на возрастной динамике по данному показателю отмечено: в выборке просоциальных школьников средние значения проблемной озабоченности убывают от 14 лет, принимая минимальные значения в 15 лет, а к 16 годам вновь повышаются. В выборке асоциальных подростков, напротив, максимальные значения проблемной озабоченности фиксируются в 15 лет (Андреева 2005a).

В ходе анализа работ ряда отечественных исследователей (Иванова 1969; Божович 1995; Умарова 1997; Кон 1984; Слотина 2017) были выделены два центральных положения:

1. Объективные реальные отношения (субъект-субъектные отношения) задают тон самоотношению личности, которое, в свою очередь, проявляется в определенных переживаниях, отличающихся своей модальностью и интенсивностью.
2. Самоотношение выполняет роль «побудительного мотива» деятельности и поведения личности.

Из этого следует, что параметры самоотношения определяют тон переживаний, находя

Табл. Корреляционные связи между компонентами самооотношения (СО) и озабоченностью проблемами в разных жизненных областях (N = 411)

Компоненты СО Область проблем	Самоинтерес (СИ+)	Ожидание положительного отношения других (ОПОД)	Самопонимание (СПон+)
Школа			–,217***
Будущее	–,219***	–,270	–,227***
Взаимоотношения с родителями		–,108*	–,237
Взаимоотношения со сверстниками		–,198***	–,289
Свободное время	–,183**		–,273
Противоположный пол	–,180**	–,231	–,222***
Собственное «Я»	–,242	–,349	–,406

Примечание: * $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$; $p \leq 0,001$.

выражение в поведении и деятельности личности (Андреева 2003).

Теоретический анализ данного направления был подкреплен следующим экспериментальным этапом исследования, который заключался в установлении значимых связей между изучаемыми компонентами самооотношения и озабоченностью проблемами в разных жизненных областях (N = 411). Полученные данные отражены в таблице.

Раскроем подробно полученные результаты, представленные в таблице.

Все изучаемые компоненты самооотношения образуют отрицательные значимые связи с рассматриваемыми проблемными областями: отрицательная модальность данного вида отношений находит выражение в негативных переживаниях, связанных с личностно значимыми для школьника проблемами.

Среди изучаемых компонентов наибольшее влияние в качестве «стимула» на проблемную озабоченность оказывает низкое самопонимание. Это касается всех изучаемых проблемных областей. Получается, что недостаточное понимание сильных и слабых сторон своей личности, возможностей и желаний, смены своего настроения, мотивов своего поведения и действий, совершаемых по отношению к другим и себе, находит выражение в переживаниях школьников. Самопонимание — это прежде всего откровенное, доброжелательное и уважительное отношение к самому себе. Если это отношение лишено перечисленных эмоциональных составляющих, то отношение к другим со стороны подростка тоже будет их лишено. Это, в свою очередь, затрудняет выстраивание позитивно окрашенно-

го субъект-субъектного отношения, что имеет проявление в его негативных переживаниях.

Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что проблемная озабоченность теми областями, которые связаны с осуществлением социальных контактов подростка с другими (например, проблемные области «Взаимоотношения с родителями», «Взаимоотношения со сверстниками», «Взаимоотношения с противоположным полом»), отмечается и на фоне низких значений по шкале «ОПОД», то есть на фоне неуверенности школьника в том, что он заслуживает положительного отношения от других, уважения и симпатии. Это же прослеживается применительно к проблемной области, связанной с собственным «Я»: например, при недовольстве подростком своей внешностью, излишней импульсивности, вспыльчивости и несдержанности («меня не уважают, не принимают в расчет, потому что я некрасив, не умею сдерживать свои эмоции»), при непонимании своих желаний, намерений и способностей («я неинтересен другим, потому что не могу определить, что мне самому интересно, что я могу ради себя и других»), при обеспокоенности своей излишней доверчивостью, открытостью, сложностью отстаивания своей точки зрения («я ощущаю несерьезное отношение других к себе, потому что излишне доверчив и открыт, а этим пользуются окружающие»).

Вместе с тем отсутствие тенденции к получению/пополнению информации о самом себе, а также отсутствие склонности к постоянному изучению своего «Я», к анализу своих возможностей и способностей сопровождается переживаниями в проблемных областях, связанных

со своим будущим, свободным времяпровождением, взаимоотношениями с противоположным полом и отношением к собственному «Я».

Таким образом, отрицательная модальность самоотношения школьников, выраженная через низкие значения изучаемых показателей процесса их интракоммуникации, отражается в переживаниях проблемных областей и в дальнейшем определяет успешность/неуспешность их социальной адаптации.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие **выводы**:

1. У просоциальных школьников-подростков показатели «самоинтереса» и «ожидания положительного отношения других» отмечаются значимо чаще, чем у асоциальных сверстников (при $p \leq 0,05$). На уровне тенденции значения показателя «самопонимание» у просоциальных подростков выше, чем у асоциальных ($p = 0,112$). При этом у просоциальных девочек значимо чаще, чем у мальчиков, фиксируются высокие значения показателей «самоинтерес» (при $p \leq 0,001$) и «ОПОД» (при $p \leq 0,05$). По показателю «самопонимание» значимых различий по полу не получено. У асоциальных девочек по показателю «самоинтерес» обнаружены практически такие же числовые значения, как и у мальчиков. Относительно показателя «ОПОД» ситуация такая же, как и в выборке просоциальных сверстников: у девочек числовые значения показателя значимо выше, чем у мальчиков (при $p \leq 0,01$). По показателю «самопонимание» значимых различий также не обнаружено.
2. Пиковые значения «самоинтереса» у просоциальных подростков приходятся на 15 лет, у асоциальных подростков фиксируются к 16 годам. В изучаемых выборках подростков обнаруживается постепенное уменьшение понимания своей личности, при этом пиковые значения по данному показателю у просоциальных подростков приходятся на 14 лет, у асоциальных отмечаются в 15 лет. Таким образом, оптимальные условия для интракоммуникативного процесса в обеих выборках складываются к 14–15 годам. В выборке просоциальных подростков максимальные значения по показателю «ОПОД» наблюдаются в 15-летнем возрасте, у асоциальных подростков значимых различий по критерию «возраст» не получено.
3. У просоциальных подростков отмечается большая проблемная озабоченность, чем у асоциальных. Это касается всех проблем, за исключением таковых в областях «Взаимоотношения с родителями» и «Отношение к собственному “Я”», которые интенсивнее переживаются асоциальными школьниками. Девочки отмечают большую озабоченность проблемами, чем мальчики. По возрастному критерию: у просоциальных школьников средние значения проблемной озабоченности к 16 годам повышаются; в выборке асоциальных подростков, напротив, максимальные значения проблемной озабоченности фиксируются в 15 лет.
4. Переживания проблем во всех жизненных областях у школьников-подростков отмечаются на фоне отрицательной модальности структурно-функциональных компонентов их самоотношения, являющихся субъективными условиями процесса интракоммуникации, и определяют успешность/неуспешность их социальной адаптации.

Литература

- Андреева, Е. Н. (2003) *Противоречия в самоотношении и проблемы подростков. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 200 с.
- Андреева, Е. Н. (2005а) Проблемные переживания асоциальных подростков (группа риска). В кн.: А. А. Регуш (ред.). *Психология современного подростка*. СПб.: Речь, с. 194–208.
- Андреева, Е. Н. (2005б) Самоотношение подростков. В кн.: А. А. Регуш (ред.). *Психология современного подростка*. СПб.: Речь, с. 27–36.
- Божович, Л. И. (1995) *Избранные психологические труды*. М.: Международная педагогическая академия, 212 с.
- Грановская, Р. М., Никольская, И. М. (2001) *Психологическая защита у детей*. СПб.: Речь, 507 с.
- Змановская, Е. В., Рыбников, В. Ю. (2019) *Девиянтное поведение личности и группы*. СПб.: Питер, 352 с.
- Иванова, И. И. (1969) О некоторых аспектах проблемы «личность и сознание». В кн.: В. М. Банщиков, Л. А. Рохлина, Е. В. Шорохова (ред.). *Проблемы личности. Материалы симпозиума*. М.: б. и., с. 414–424.
- Кон, И. С. (1984) *В поисках себя: Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат, 336 с.
- Пантилеев, С. Р. (1991) *Самоотношение как эмоционально-оценочная система*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 108 с.
- Пантилеев, С. Р. (2000) Самоотношение. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Психология самосознания*. Самара: БАХРАХ-М, с. 208–242.

- Пежемская, Ю. С. (2001) *Формирование мотивационно-волевой сферы подростков и юношей групп социального риска. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 228 с.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1998) *Основы теоретической психологии*. М.: ИНФА-М, 528 с.
- Райс, Ф. (2000) *Психология подросткового и юношеского возраста*. СПб.: Питер, 656 с.
- Регуш, Л. А., Лихтарников, А. Л. (2005) Подросток в эпоху перемен (Жизненные проблемы подростков Санкт-Петербурга). В кн.: Л. А. Регуш (ред.). *Психология современного подростка*. СПб.: Речь, с. 7–26.
- Сарджвеладзе, Н. И. (1989) *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба, 204 с.
- Славина, Л. С. (1998) *Трудные дети*. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: МОДЭК, 444 с.
- Слотина, Т. В. (2017) *Психология личности*. СПб.: Питер, 448 с.
- Столин, В. В. (2000) Уровни и единицы самосознания. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Психология самосознания*. Самара: БАХРАХ-М, с. 123–155.
- Столин, В. В. (1983) *Самосознание личности*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 284 с.
- Умарова, Л. Х. (1997) *Проблемы и переживания подростков, находящихся в экстремальных условиях. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 16 с.
- Федорова, Г. Г. (1992) *Трудный подросток: становление личности*. СПб.: Знание, 32 с.
- Федорова, Г. Г. (2000) *Коррекционная работа с подростками девиантного поведения*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 77 с.
- Seiffge-Krenke, I. (1989) Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, vol. 10, no. 4, pp. 210–220.

References

- Andreeva, E. N. (2003) *Protivorechiya v samootnoshenii i problemy podrostkov [Contradictions in self-attitude and problems of teenagers]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 200 p. (In Russian)
- Andreeva, E. N. (2005a) Problemye perezhivaniya asocial'nykh podrostkov (gruppa riska) [The problematic experiences of antisocial adolescents (risk group)]. In: L. A. Regush (ed.). *Psikhologiya sovremennogo podrostka [The psychology of the modern teenager]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 194–208. (In Russian)
- Andreeva, E. N. (2005b) Samootnoshenie podrostkov [Self-attitude of adolescents]. In: L. A. Regush (ed.). *Psikhologiya sovremennogo podrostka [The psychology of the modern teenager]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 27–36. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (1995) *Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 212 p. (In Russian)
- Fedorova, G. G. (1992) *Trudnyj podrostok: stanovlenie lichnosti [Difficult teenager: Becoming a person]*. Saint Petersburg: Znanie Publ., 32 p. (In Russian)
- Fedorova, G. G. (2000) *Korreksionnaya rabota s podrostkami deviantnogo povedeniya [Correctional work with adolescents of deviant behavior]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 77 p. (In Russian)
- Granovskaya, R. M., Nikol'skaya, I. M. (2001) *Psikhologicheskaya zashchita u detej [Psychological protection in children]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 507 p. (In Russian)
- Ivanova, I. I. (1969) O nekotorykh aspektakh problemy "lichnost' i soznanie" [On some aspects of the problem "personality and consciousness"]. In: V. M. Banskichikov, L. L. Rokhlina, E. V. Shorokhova (eds.). *Problemy lichnosti. Materialy simpoziuma [Problem of personality. Proceedings of the symposium]*. Moscow: s. n., pp. 414–424. (In Russian)
- Kon, I. S. (1984) *V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie [In search of self: Personality and self-awareness]*. Moscow: Politizdat Publ., 336 p. (In Russian)
- Pantileev, S. R. (1991) *Samootnoshenie kak emotsional'no-otsenochnaya sistema [Self-attitude as an emotional evaluation system]*. Moscow: Moscow University Publ., 108 p. (In Russian)
- Pantileev, S. R. (2000) Samootnoshenie [Self-attitude]. In: D. Ya. Rajgorodskij (ed.). *Psikhologiya samosoznaniya [Psychology of self-consciousness]*. Samara: BACHRACH-M, pp. 208–242. (In Russian)
- Petrovskij, A. V., Yaroshevskij, M. G. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psikhologii [The foundations of theoretical psychology]*. Moscow: INFА-M Publ., 528 p. (In Russian)
- Pezhemskaya, Yu. S. (2001) *Formirovanie motivatsionno-volevoj sfery podrostkov i yunoshej grupp social'nogo riska [Formation of motivational-volitional sphere of adolescents and young men of social risk groups]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 228 p. (In Russian)
- Rice, F. P. (2000) *The adolescent: Development, relationships and culture*. Saint Petersburg: Piter Publ., 656 p. (In Russian)

- Regush, L. A., Likhtarnikov, A. L. (2005) *Podrostok v epokhu peremen (Zhiznennye problemy podrostkov Sankt-Peterburga)* [Teenager in the era of change (Life problems of teenagers in St Petersburg)]. In: L. A. Regush (ed.). *Psikhologiya sovremennogo podrostka [The psychology of the modern teenager]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 7–26. (In Russian)
- Sardzhveladze, N. I. (1989) *Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj [Personality and its interaction with the social environment]*. Tbilisi: Metsniereba Publ., 204 p. (In Russian)
- Seiffge-Krenke, I. (1989) Bewältigung alltäglicher Problemsituationen: Ein Coping-Fragebogen für Jugendliche [Coping with everyday problem situations: A coping questionnaire for adolescents]. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, vol. 10, no. 4, pp. 210–220. (In German)
- Slavina, L. S. (1998) *Trudnye deti [Difficult child]*. Moscow: Institute of Practical Psychology Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 444 p. (In Russian)
- Slotina, T. V. (2017) *Psikhologiya lichnosti [Personality psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 448 p. (In Russian)
- Stolin, V. V. (1983) *Samosoznanie lichnosti [Self-awareness]*. Moscow: Moscow State University Publ., 286 p. (In Russian)
- Stolin, V. V. (2000) Urovni i editsy samosoznaniya [Levels and units of self-consciousness]. In: D. Ya. Rajgorodskij (ed.). *Psikhologiya samosoznaniya [Psychology of self-consciousness]*. Samara: BACHRACH-M Publ., pp. 123–155. (In Russian)
- Umarova, L. H. (1997) *Problemy i perezhivaniya podrostkov, nakhodyashchikhsya v ekstremal'nykh usloviyakh [Problems and experiences of adolescents in extreme conditions]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 16 p. (In Russian)
- Zmanovskaya, E. V., Rybnikov, V. Yu. (2019) *Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy [Deviant behavior of the individual and group]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-126-136

Академическая мобильность как средство повышения межкультурной коммуникативной компетентности и социального капитала личности студента

А. Г. Почебут¹, Е. Д. Степаняк^{✉1}

¹ Санкт-Петербургский государственный университет,
199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

Сведения об авторах

Почебут Людмила Георгиевна,
SPIN-код: 3310-3920, Scopus
AuthorID: 55557830600

Степаняк Екатерина Дмитриевна,
e-mail: step-ekaterina@mail.ru

Для цитирования: Почебут, А. Г.,
Степаняк, Е. Д. (2019)

Академическая мобильность
как средство повышения
межкультурной коммуникативной
компетентности и социального
капитала личности студента.

*Психология человека
в образовании*, т. 1, № 2, с. 126–136.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-
126-136

Получена 22 мая 2019; прошла
рецензирование 10 июня 2019;
принята 10 июня 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В условиях повсеместно развивающейся глобализации межкультурные контакты становятся повседневной реальностью. Встает вопрос о формировании межкультурной компетентности молодых людей как активных субъектов общества. Это особенно актуально для студентов вузов — будущих дипломированных специалистов. Мы исследовали влияние опыта академической мобильности на межкультурную коммуникативную компетентность. Выборка состоит из трех групп: 34-х мобильных студентов и выпускников вузов (22 девушки и 12 юношей), 42-х студентов, желающих пройти программу академической мобильности (22 девушки и 20 юношей) и 43-х не желающих участвовать в таких программах (28 девушек и 15 юношей). Методы: шкала социальной дистанции Э. Богардуса, методика ИНТОЛ А. Г. Почебут, шкала доверия Т. Ямагуши, адаптированная А. Г. Почебут, М. И. Килошенко и др., диагностика поликоммуникативной эмпатии И. М. Юсупова. По результатам анализа ANOVA выявлены различия в уровне межэтнической и межличностной толерантности, а также эмпатии к незнакомым людям и общей эмпатии. Также выявлено, что мобильные студенты обладают более позитивной этнической идентичностью в отличие от двух других групп испытуемых. Таким образом, показана значимость академической мобильности для формирования межкультурной коммуникативной компетентности и социального капитала личности. Обсуждаются меры по улучшению организации программ мобильности и распространения их в образовательных учреждениях Российской Федерации.

Ключевые слова: академическая мобильность, межкультурная коммуникативная компетентность, социальный капитал личности, толерантность, этническая идентичность, доверие, эмпатия.

Academic mobility as a way to increase intercultural communicative competence and students' personal social capital

L. G. Pochebut¹, E. D. Stepaniak✉¹

¹ Saint Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

Authors

Lyudmila G. Pochebut,
SPIN: 3310-3920,
Scopus AuthorID: 55557830600

Ekaterina D. Stepaniak,
e-mail: step-ekaterina@mail.ru

For citation: Pochebut, L. G., Stepaniak, E. D. (2019) Academic mobility as a way to increase intercultural communicative competence and students' personal social capital. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 126–136. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-126-136

Received 22 May 2019; reviewed 10 June 2019; accepted 10 June 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Nowadays, every country in the world is involved in globalization, thus, intercultural contacts become an everyday reality. In this context, it is of great importance for students to develop intercultural competences in order to be successful in their future career and adult life. In this study, our aim was to explore the influence of Academic Mobility (AC) on students' Intercultural Communicative Competence (ICC). The sample consists of three groups: 34 mobile students and alumni (22 female and 12 male), 42 respondents who wanted to take part in an AC program (22 female and 20 male) and 43 subjects who did not intend to do so (28 female and 15 male). Our methods included Bogardus Social Distance Scale, INTOL Pochebut Questionnaire, Yamagishi General Trust Scale, Yusupov Polycommunicative Empathy Inventory. According to ANOVA results, the groups of participants differ in interethnic and interpersonal tolerance as well as in empathy to strangers and general empathy. Results demonstrate that mobile students have a more positive ethnic identity and personal social capital than those not involved in AC. Thus, the importance of Academic Mobility for students' Intercultural Communicative Competence is clearly demonstrated. The paper discusses ways to improve AC programs as well as AC promotion in the Russian Federation education institutions.

Keywords: academic mobility, intercultural communicative competence, social capital of personality, tolerance, ethnic identity, trust, empathy.

Введение

Россия издавна является многонациональной страной, но в нашу эпоху глобализации межкультурные контакты становятся все более разнообразными и распространенными. Проблема международных коммуникаций как нельзя более актуальна в контексте возрастающего напряжения отношений между восточными и западными странами. Многие международные организации борются за налаживание доверительных отношений между государствами, организуя различные мероприятия, конференции, культурные обмены. Одной из таких мер является развитие академической мобильности.

Термин «мобильность» в переводе с английского (mobility) означает «подвижность, способность к быстрому передвижению, изменению состояния, положения». Понятие «социальная мобильность» в науку ввел П. А. Сорокин. Он понимал под этим «любой переход индивида или социального объекта (ценности), то есть всего того, что создано или модифицировано человеческой деятельностью, из одной социальной позиции в другую» (Сорокин 1992, 230–234).

П. А. Сорокин разработал концепцию социальной мобильности и описал ее формы:

вертикальную и горизонтальную. Под вертикальной мобильностью подразумевается смена индивидом или социальной группой класса общества, положения в структуре общества. Вертикальная мобильность может быть нисходящей и восходящей, соответственно, это либо социальный спуск, либо социальный подъем. При горизонтальной мобильности субъект перемещается из одной социальной группы в другую, при этом обе группы находятся в пределах одного слоя общества. Например, это смена места работы при сохранении должности того же уровня, смена религии и т. д.

Термин «академическая мобильность» определяют по-разному в официальных документах и научной литературе. В приложении к рекомендациям Комитета министров Совета Европы определение сформулировано следующим образом: «академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и/или исследования в стране другой, чем страна местожительства учащегося или сотрудника академического персонала. Этот период должен иметь ограниченную продолжительность, при этом предусмотрено, что учащийся или сотрудник возвращается в его или ее родную страну после завершения обозначенного периода»

(Лондонское коммюнике министров высшего образования 2007).

О. В. Харитоновна считает академической мобильностью перемещение учащегося или сотрудника образовательного или научного учреждения на определенный период в другое учреждение в своей стране или за рубежом с целью обучения, преподавания, повышения квалификации, за которым следует возвращение в свое учебное заведение (Харитоновна 2012). К. С. Андреева в своей статье также пишет, что академическая мобильность может иметь место внутри страны и за рубежом (Андреева 2012). Соответственно, мы можем говорить о внутренней (национальной) и внешней (международной) мобильности.

Таким образом, для академической мобильности характерно перемещение студента, преподавателя или сотрудника администрации из одного высшего учебного заведения в другое на ограниченный период времени с целью преподавания, обучения или повышения квалификации. Хотя известно также, что существует и развивается виртуальная мобильность, где субъект не перемещается физически, но осваивает курсы сторонних вузов дистанционно с помощью сервисов типа Moodle.

Деятельность, осуществляемая студентами в рамках периодов академической мобильности, в документации большинства ведущих российских вузов называется «включенным обучением».

В рамках Болонского процесса¹ академическая мобильность рассматривается в двух формах: вертикальная и горизонтальная. Это можно соотносить с вертикальной и горизонтальной формами социальной мобильности, которые были описаны выше. Вертикальная мобильность совершается с целью получения ученой степени в зарубежном вузе: студент полностью осваивает образовательную программу в иностранном вузе. Горизонтальная мобильность подразумевает прохождение части образовательной программы зарубежного вуза в ограниченный период времени и последующее возвращение в свой вуз для завершения обучения. Эта форма мобильности осуществляется в рамках таких программ, как Erasmus Mundus, Tempus, DAAD, SOCRATES и т. д. Мы изучали внешнюю (международную) горизонтальную студенческую мобильность.

Академическая мобильность особенно важна для студентов, так как большинство из них проходят поворотный этап своей жизни: в мо-

лодости завершается формирование идентичности, личностных ценностей, психологическое отделение от родительской семьи и начинается самостоятельная жизнь. В процессе мобильности лучше всего формируются самостоятельность и способность решать проблемы без социальной поддержки, к которой мы привыкли в родной стране. Отличные социальные нормы, устои жизни требуют более или менее продолжительного периода освоения, вследствие чего студент становится более независимым. Также повышается уверенность в себе; ведь если юноша или девушка смогли в одиночку переехать в новую страну и там адаптироваться, то границы возможного расширяются, и новые вызовы жизни уже не кажутся такими трудными по сравнению со всем, что уже пришлось преодолеть.

Межкультурная коммуникативная компетентность

В нашей работе мы изучали влияние опыта академической мобильности на межкультурную коммуникативную компетентность студентов. Стоит сказать, что для успешного прохождения академической мобильности студенту необходимо быть достаточно стрессоустойчивым и толерантным, но и в процессе включенного обучения происходит значительное усиление и тренировка коммуникативных навыков, которые можно описать термином «межкультурная коммуникативная компетентность». Теорию межкультурной коммуникативной компетентности развивает А. Г. Почебут (Почебут 2013; 2017, 94–128), описывая межкультурную коммуникативную компетентность как совокупность позитивного отношения, толерантности и доверия, умения понимать и взаимодействовать с представителями различных культур.

Толерантность

В рамках нашей работы мы хотели понять, как академическая мобильность влияет на психологические основы межкультурной коммуникативной компетентности.

Толерантность — это качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодостоинной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.) (Стёпин 2001). Толерантная личность старается понять и уважительно взаимодействовать с человеком, чье мировоззрение и стиль поведения отличаются от ее собственного, сохраняя целостность своей идентичности. Г. Оллпорт видел толерантность

¹ Процесс сближения и гармонизации систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

как дружелюбное отношение ко всем людям, независимо от их цвета кожи, культуры или вероисповедания. Таким образом, толерантный человек не просто терпит отличных от него людей, а позитивно к ним настроен и признает универсальную ценность человеческой жизни (Allport 1954).

Наибольший интерес для нас представляет этническая толерантность — нравственное качество, которым обладает субъект, относящийся с уважением к представителям других этнических групп, признающий их равные права и равную ценность как человека; это объективное отношение к любому человеку вне зависимости от его национальной, расовой, половой или религиозной принадлежности.

Исследователи отмечают важность собственной этнической идентичности для развития этнической толерантности (Серова, Стахеева 2017). Этническая идентичность понимается как эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории, культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, к его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности (Крысько 1999, 298). Она выступает своеобразным фундаментом для формирования толерантности: если субъект обладает позитивной этнической идентичностью, он сможет обмениваться и делиться идеями, установками, которые приняты в его культуре.

Доверие

По мнению польского социолога П. Штомпки, доверие — «это ожидание того, что другие — люди, учреждения, организации — будут действовать нам во благо: эффективно, честно, порядочно, бескорыстно, надежно» (Штомпка 2006).

А. Б. Купрейченко говорит, что доверие можно рассматривать как психологическое отношение, указывая на наличие конативного, когнитивного и эмоционального аспектов (Купрейченко 2008). Так, доверие включает в себя а) интерес и уважение к объекту или партнеру, б) представление о потребностях, которые могут быть удовлетворены в результате взаимодействия с ним, в) эмоции от предвкушения их удовлетворения и позитивные эмоциональные оценки партнера и г) безусловную готовность проявлять по отношению к нему добрую волю, а также совершать определенные действия, способствующие успешному взаимодействию.

Согласно П. Штомпке, в эпоху глобализации доверие к людям ставится под угрозу. Это происходит потому, что взаимосвязи становятся все более опосредованными, большая часть населения узнает о событиях общественной жизни из СМИ, которые очень часто искажают информацию. Зачастую информация, представленная в разных СМИ, является противоречивой, из-за чего у населения появляется чувство неопределенности и тревоги, что, в свою очередь, понижает уровень доверия. Сейчас это как нельзя более актуально, так как отношения между странами обостряются каждый день, и в глаза бросаются вызывающие заголовки о различных военных «учениях» и происшествиях на международной арене. В такой обстановке прямое межличностное взаимодействие с иностранными гражданами представляется необычайно важным, если не необходимым, для прояснения ситуации и снижения ксенофобии. Эту бесценную возможность как раз предоставляет академическая мобильность.

В теории социального капитала проблема доверия является центральной. Основатели теории П. Бурдьё, Р. Патнэм, Дж. Коулман понимали доверие как основу построения социального капитала личности. По мнению Р. Патнэма, социальный капитал — это связи, нормы и доверие, способные передаваться из одной социальной ситуации в другую (Почебут, Свенцицкий, Марарица и др. 2014).

Сенситивность

В нашем исследовании мы опирались на теорию межкультурной сенситивности, предложенную М. Беннеттом (Bennet 1998). По его мнению, межкультурная сенситивность — это чувствительность человека к культурным различиям, оценка их с точки зрения релятивизма, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей и установок.

М. Беннет представляет межкультурную сенситивность в форме континуума: от этноцентризма до этнорелятивизма. Этноцентризм — это тенденция воспринимать и оценивать жизненные явления и особенности поведения других культур через призму своей культуры, рассматриваемой в качестве эталона и как предпочтительной своей культуры всем остальным. В то время как этнорелятивизм предполагает признание относительности социальных норм в культурном контексте и признание культурных различий, их одобрение при сохранении целостности «Я-концепции» и идентичности.

Развитие межкультурной сенситивности проходит шесть стадий: отрицание, защита,

преуменьшение, принятие, адаптация, интеграция. Так, сначала индивид старается отстраниться от культурных различий либо просто игнорирует их за неимением опыта взаимодействия с представителями других культур. Если он осознает отличные культурные особенности, то сначала он воспринимает их как угрозу собственному «Я», а затем пытается минимизировать субъективную значимость различий, считая, что все люди «в глубине души» одинаковые. При дальнейшем взаимодействии в поликультурной среде происходит выработка уважения к чужим культурным особенностям, иным привычкам и обычаям, формируются навыки адаптации к поликультурному диалогу, среди которых выделяется эмпатия — это осознанное сопереживание и понимание текущего эмоционального состояния человека без нарушения целостности «Я» и заражения эмоциями собеседника. Финальная стадия межкультурной сенситивности заключается в том, что человек включает плюрализм в свою «Я-концепцию» и приобретает способность оценивать культурные различия с точки зрения контекста, в котором они проявляются.

Целью нашего исследования было определить влияние опыта включенного обучения по программе академической мобильности на межкультурную коммуникативную компетентность, социальный капитал личности студентов и молодых специалистов. Для этого мы сравнили показатели этнической идентичности, межкультурной и межличностной толерантности, доверия и эмпатии в трех группах испытуемых: студентов и выпускников вузов с опытом академической мобильности, желающих получить такой опыт и не интересующихся академической мобильностью. Мы предположили, что самые высокие показатели исследуемых качеств будут выявлены у студентов с опытом академической мобильности.

Методика

Для измерения этнической идентичности и межэтнической толерантности мы использовали шкалу социальной дистанции Э. Богардуса в адаптации математической обработки данных Л. Г. Почебут. Межличностная толерантность была измерена с помощью методики ИНТОЛ Л. Г. Почебут. Также была использована шкала доверия Т. Ямагуши и диагностика поликоммуникативной эмпатии И. М. Юсупова. В конце прохождения исследования испытуемые также заполнили авторскую анкету для сбора социодемографических данных.

Полученные данные были обработаны с использованием однофакторного дисперсионно-

го анализа ANOVA и t-критерия Стьюдента. Также был проведен корреляционный анализ.

Выборка

Выборка состояла из трех групп. В первую группу вошли 34 респондента с опытом прохождения части образовательной программы в зарубежном университете — 22 девушки и 12 юношей, обучающихся на II–VI курсах либо уже получивших высшее образование. Такой половой состав отражает действительное положение дел: наибольшее количество мобильных студентов — девушки. Средний возраст составил 22,35 года (от 18 до 26 лет). Большинство респондентов прошли обучение в Западной Европе (54 % испытуемых группы), самыми популярными странами стали Франция (20 % испытуемых группы), Германия (17 %) и Испания (11 %).

Во вторую группу вошли 42 респондента, желающих пройти обучение по программе мобильности, среди них было 20 юношей и 22 девушки возрастом от 18 до 23 лет ($M = 20,62$). Это были студенты I–V курсов и два выпускника вузов.

Третья группа состояла из 43 студентов I–VI курсов и выпускников, 28 девушек и 15 юношей в возрасте от 18 до 24 лет ($M = 21,2$), не имеющих опыта обучения за рубежом.

Результаты и их обсуждение

Возможная социальная приемлемость по шкале социальной дистанции составила 1,008, а критическое значение $СП_{\alpha} : 2 = 0,504$. Реальная социальная приемлемость в зависимости от наличия опыта академической мобильности представлена в таблице.

Значение социальной приемлемости русского этноса в третьей группе ниже критического значения, что может свидетельствовать об отторжении своей этнической группы и нежелании принадлежать к русскому народу. Мы рассматриваем этот показатель как низкую этническую идентичность. Социальная приемлемость большинства этнических групп ниже во второй и третьей группах, где даже присутствуют отрицательные показатели.

В результате однофакторного дисперсионного анализа ANOVA было выявлено, что фактор «Мобильность» статистически достоверно влияет на зависимую переменную «Социальная дистанция с русскими», критерий Фишера $F(2,116) = 3,494$; $p < 0,05$. ANOVA также показал, что группы различаются по уровню межличностной толерантности: $F(2,116) = 3,432$; $p < 0,05$.

Группы мобильных и желающих обучаться за рубежом различаются по уровню эмпатии

Табл. Социальная приемлемость в зависимости от наличия опыта академической мобильности

Оцениваемые этносы	Группа респондентов		
	Мобильные	Желающие	Немобильные
Русские	0,859	0,512	0,468
Англичане	0,505	0,447	0,309
Американцы	0,384	0,390	0,262
Французы	0,485	0,366	0,127
Немцы	0,576	0,293	0,317
Итальянцы	0,485	0,463	0,238
Поляки	0,404	0,211	0,159
Украинцы	0,313	0,236	0,262
Армяне	0,263	0,146	0,143
Азербайджанцы	0,192	0,024	–0,008
Китайцы	0,030	–0,122	–0,206
Японцы	0,192	0,098	0,071
Арабы	0,050	–0,146	–0,063
Среднее значение*	0,323	0,200	0,134
Стандартное отклонение*	0,180	0,207	0,162

* Описательные статистики относятся только к показателям социальной приемлемости других этносов.

($t = 2,129$; $df = 74$; $p < 0,05$). В группах мобильных и немобильных респондентов обнаружены значимые различия в уровнях эмпатии к малознакомым людям и эмпатии вообще ($t_1 = 2,031$; $df = 75$; $p < 0,05$; $t_2 = 2,051$; $df = 75$; $p < 0,05$).

Корреляционный анализ с коэффициентом Пирсона выявил сильные, прямые, высокого уровня достоверности связи всех показателей социальной дистанции. Толерантность положительно связана с индивидуальным доверием ($r_s = 0,354$; $N = 119$; $\alpha = 0,05$; $p < 0,01$), с эмпатией к малознакомым людям ($r_s = 0,506$; $N = 119$; $\alpha = 0,05$; $p < 0,01$) и с эмпатией вообще ($r_s = 0,508$; $N = 119$; $\alpha = 0,05$; $p < 0,01$).

Интолерантность положительно коррелирует с социальной дистанцией с русскими ($r_s = 0,239$; $N = 119$; $\alpha = 0,05$; $p < 0,01$) и отрицательно — с социальной дистанцией с арабами ($r_s = -0,212$; $N = 119$; $\alpha = 0,05$; $p < 0,05$). Положительные связи интолерантности также выявлены с показателем ИНТОЛ, индивидуальным и групповым недоверием. Индивидуальное доверие положительно коррелирует с эмпатией к малознакомым людям и эмпатией вообще.

По результатам исследования, этническая идентичность мобильных респондентов более позитивная, чем в двух других группах. Этот результат может помочь развеять стереотип о том, что те, кто ездит учиться за границу, хо-

тят остаться в принимающей стране и отвергают родную культуру. По результатам нашего исследования можно предположить, что академическая мобильность оказывает положительное влияние на этническую идентичность студента, трансформируя отношение к своему этносу в социальный капитал личности.

Во второй группе социальная приемлемость русских выше критического показателя, что говорит о достаточно сформированной этнической идентичности и положительном отношении к своему этносу. Можно сделать вывод, что у мобильных студентов существуют личностные предпосылки, обуславливающие их выбор пройти обучение в зарубежном вузе. Но нельзя отрицать и влияние такого опыта: в группе мобильных студентов социальная приемлемость выше, чем в группе желающих.

В третьей группе значение показателя ниже критического. Видимо, студентам, не заинтересованным в академической мобильности, свойственна негативная оценка русского народа или, по крайней мере, нежелание иметь дело с русскими людьми.

Полученные результаты можно объяснить следующим: когда человек проводит продолжительное время в другой стране, взаимодействует с иностранными гражданами в повседневной жизни в различных контекстах, пытается строить

дружеские отношения, у него появляется более полное понимание менталитета граждан принимающей страны. Он осознает, что за внешней приветливостью иностранцев не скрывается ничего более чем простая вежливость, что первоначальное дружелюбие не обязательно закончится крепкой дружбой и что вообще завести друзей за границей намного сложнее, чем в России. И хотя в иностранной культуре, безусловно, есть свои плюсы, имеются также и минусы. Вместе с тем он постоянно сравнивает социальные нормы, принятые в России и в стране нахождения, строит более адекватную картину русской культуры. Таким образом, формируется адекватное восприятие своего и иных этносов. Этническая идентичность становится более позитивной, собственные культурные особенности и значимость больше не принижаются, осознается ценность культурных отличий. Это позволяет формировать этнорелятивистские установки и способствует толерантности.

Чтобы уверенно утверждать, что опыт академической мобильности положительно сказывается на этнической идентичности студентов, в следующие исследования на эту тему необходимо включать другие методы измерения данного конструкта, которые позволят дать более

полную и дифференцированную оценку сформированности этнической идентичности.

Межэтническая толерантность также наиболее развита у респондентов первой группы. Таким образом, опыт академической мобильности позволяет не только улучшить восприятие своего этноса, но и создать более адекватное отношение к другим. Желание пройти обучение в зарубежном университете также предполагает более положительное отношение к иным культурам, но наиболее высокое принятие иного может возникнуть благодаря прохождению программы академической мобильности, если верить результатам нашего исследования.

Результаты сравнения уровня межличностной толерантности в трех группах также подтверждают нашу гипотезу (рис. 1). Можно сказать, что опыт прохождения включенного обучения в зарубежном вузе влияет не только на межэтническую толерантность, но и толерантность в общем.

Значимых различий в уровне доверия трех групп обнаружено не было. Результаты неоднозначны: уровень индивидуального доверия выше всего в группе мобильных, но и уровень недоверия также самый высокий у мобильных испытуемых. Возможно, это связано с более

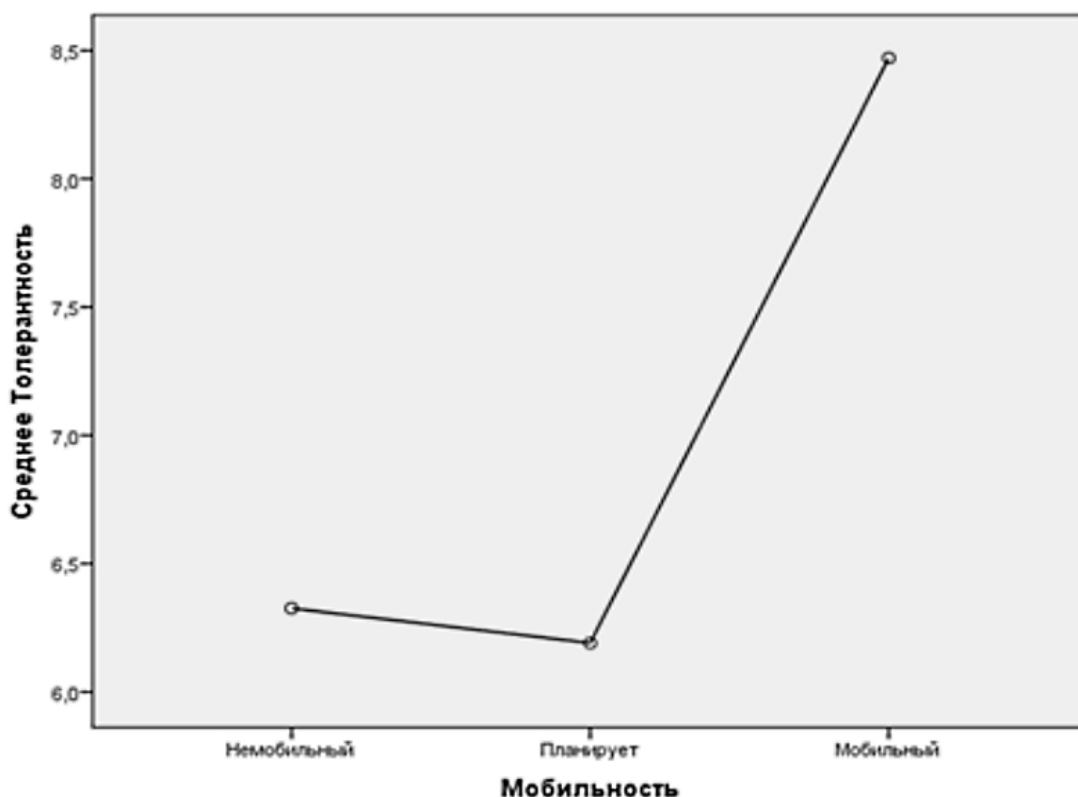


Рис. 1. График средних значений по шкале «толерантность» в зависимости от наличия опыта академической мобильности

высокой самостоятельностью и чувством ответственности как последствиями академической мобильности. Можно предположить, что в процессе подготовки и прохождения включенного обучения студенты получали минимальную поддержку (как это бывает чаще всего). Им пришлось пройти через все перипетии и организовать переезд в одиночку. Во время пребывания за границей у студентов могло возникнуть чувство одиночества, если им не хватало общения с семьей и близкими друзьями из родного города. Это во многом зависит и от организации досуга в принимающей стране. Возникающие проблемы в зарубежной стране чаще всего также приходится решать самостоятельно. В таких условиях приходит осознание, что многое зависит только от самого себя, что социальный капитал необходимо строить самостоятельно в своей культуре. Эту гипотезу можно проверить, изучив связь локуса контроля и уровня недоверия мобильных студентов в будущих исследованиях.

Также недоверие может возрастать при столкновении с новой культурой, социальные нормы которой нам незнакомы. Например, невербальные сигналы, которые посылают окружающие, больше не могут быть интерпретированы так, как мы их усвоили в процессе социализации в родной культуре. Поэтому студенты могут столкнуться с разочарованием: они воспринимают поведение иностранца как искренний интерес и желание общаться, а в чужой культуре это обозначает только лишь вежливость и тактичность (например, улыбки, общие вопросы). Таким образом, неопределенность социальных сигналов повышается, а доверие понижается.

Студентам кажется, что они больше не могут верить людям, и они становятся более осторожными в своих суждениях.

Этот эффект мог бы быть нивелирован правильной подготовкой студентов к академической мобильности. Если бы они обладали достаточным знанием о культурных особенностях принимающей страны, их готовность к коммуникации повысилась бы, и они были бы более уверены при общении с представителями иных культур. Необходимо предоставить студентам источники, из которых они могли бы получить эту информацию. Нам кажется, что формат презентаций от студентов, уже побывавших в зарубежном университете, был бы достаточно информативным и привлекательным. Также можно порекомендовать просмотр видео иностранцев, побывавших в данной стране и переживших культурный шок.

В результате измерения доверия также была выявлена общая закономерность, проявившаяся во всей выборке. Показатели индивидуального доверия во всех группах выше, чем показатели индивидуального недоверия, однако оценки группового доверия и недоверия диаметрально противоположны: участники считают, что большинство людей скорее недоверчивы, подозрительны (рис. 2). Это может быть связано с представлениями студентов о себе, с их самооценкой, так как измерение группового доверия было проведено сразу же после индивидуального, что могло повлечь за собой сравнение собственных установок с установками окружающих. Для более глубокой интерпретации полученных данных требуются дополнительные исследования.

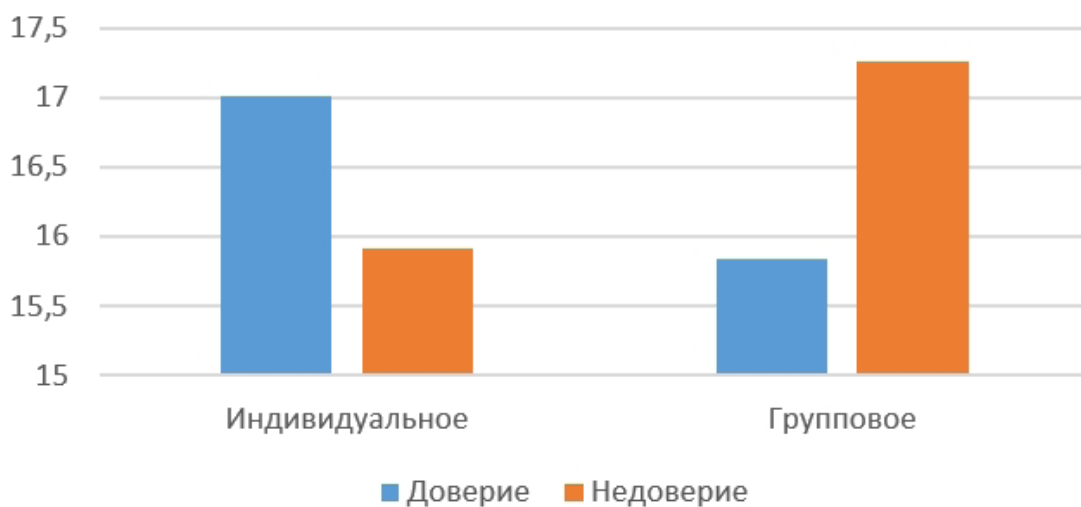


Рис. 2. Средние значения по шкале доверия Ямагуши

Результаты сравнения уровня эмпатии частично подтверждают нашу гипотезу. Во-первых, группа мобильных и группа желающих различаются по уровню эмпатии, но нельзя с определенностью сказать, что это эффект влияния опыта академической мобильности, так как соотношение мужчин и женщин в двух группах различно, а пол влияет на данную переменную. Эмпатия достоверно более развита у женщин, чем у мужчин ($t = 3,99$; $df = 117$; $p < 0,001$).

Различия же в группах мобильных и немобильных более надежны, так как половое соотношение в них схоже. Данные группы различаются и по уровню эмпатии к незнакомым людям, и по уровню эмпатии вообще: они более выражены у мобильных студентов. Это говорит о том, что мобильные студенты изначально нацелены на общение и способны к эмпатийному взаимодействию. Студенты же, которые не заинтересованы в академической мобильности, менее чувствительны к эмоциям окружающих и меньше интересуются их внутренним миром.

По результатам корреляционного анализа все компоненты межкультурной коммуникативной компетентности согласованно взаимодействуют, что и было продемонстрировано в предыдущих исследованиях этой модели. Чем выше межличностная толерантность, тем выше индивидуальное доверие и социальный капитал личности, эмпатия к малознакомым людям и общая эмпатия. Напротив, чем выше интолерантность, тем ниже принятие молодыми людьми своего этноса, выше индивидуальное и групповое недоверие.

Ограничения

Данное исследование проведено методом поперечных срезов, который имеет ряд ограничений и связан с определенными сложностями в составлении выборки. Для преодоления этих преград имеет смысл провести лонгитюдное исследование с повторными измерениями компонентов межкультурной коммуникативной компетентности до и после обучения в другой стране. Это позволит проложить более отчетливую грань между личностными особенностями студентов, вовлеченных в академическую мобильность, и собственно эффектами ее осуществления. Также в последующих исследованиях важно расширить выборку. В нашем исследовании приняли участие жители Санкт-Петербурга, Москвы и Иркутска. Данные, полученные в других субъектах РФ, могут отличаться из-за ограниченных возможностей для мобильности в менее крупных вузах.

С целью выявления различных факторов, влияющих на психологические последствия академической мобильности, интересно было бы также провести углубленные интервью со студентами и выяснить условия организации поездки, прохождения включенного обучения, проживания в принимающей стране и адаптации к новым условиям. Немаловажно также учесть способ перезачета пройденных в принимающем университете дисциплин, так как это может повлиять на процесс прохождения академической мобильности.

Выводы

Нам удалось показать благоприятное влияние опыта академической мобильности на этническую идентичность, межэтническую толерантность и эмпатию студентов. Мы надеемся, что эти результаты помогут изменить негативное отношение преподавательского состава вузов к академической мобильности. Также это еще раз подтверждает важность и пользу включенного обучения для формирования зрелого субъекта общества, который способен быстро адаптироваться к непрерывно изменяющимся условиям современного мира и наращивать свой социальный капитал.

Кроме того, было бы интересно изучить причины, по которым среди мобильных студентов больше всего девушек. Как показало исследование, желание пройти включенное обучение имеют такое же количество мужчин, как и женщин. Какие преграды встают перед кандидатами мужского пола и какова их мотивация? Для того чтобы ответить на эти вопросы, стоит провести исследования и проанализировать процесс отбора студентов, а также скрытые мотивы мужчин к участию в программах академической мобильности.

Один из самых значительных выводов нашей работы — это положительное влияние академической мобильности на принятие студентами своего этноса. Это говорит о том, что академическая мобильность необходима для формирования положительной этнической идентичности, которая может стать основой для создания толерантной среды в Российской Федерации и даже повысить уровень патриотизма, который сейчас активно пытаются поддержать с помощью различных общественных мероприятий.

В результате анализа литературы по проблеме проведения программ академической мобильности и ее психологических аспектов, а также на основе личного опыта нам хотелось

бы предложить ряд мер для улучшения качества поддержки мобильных студентов.

На этапе отбора студентов для участия в программах академической мобильности нам кажется важным мониторинг их личностных особенностей. После проведения конкурса на участие в программах можно предложить участникам пройти несколько психологических методик (например, тест на жизнестойкость, копинг-стратегии, акцентуации личности). Это позволит найти студентов, находящихся «в зоне риска», которые могут столкнуться с дополнительными трудностями при подготовке и прохождении программы академической мобильности из-за недостаточных психических ресурсов. Для таких студентов могут быть организованы психологические тренинги и усиленное сопровождение при подготовке к поездке.

Также важно предоставить студентам всю необходимую информацию о культуре принимающей страны, проводить информационные

сеансы, всячески поощрять самообучение в этом направлении. Было бы полезно включить во все образовательные программы дисциплину по выбору «Межкультурные коммуникации», где потенциальные мобильные студенты не только бы изучали культурные особенности разных народов, но и учились на практических занятиях разрешать проблемы межкультурного взаимодействия с помощью разбора кейсов, самостоятельного поиска решений. Так готовность студентов к участию в академической мобильности и их уверенность в своих силах укрепятся.

Итак, проведенное исследование показало, что опыт академической мобильности благоприятно сказывается на развитии межкультурной коммуникативной компетентности студентов. Продемонстрирована важность этого компонента обучения для формирования компетентного специалиста, способного адаптироваться к быстроменяющимся условиям современного мира.

Словари и справочная литература

- Крысько, В. С. (1999) *Этнопсихологический словарь*. М.: МПСИ, 343 с.
 Стёпин, В. С. (ред.) (2001) *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. М.: Мысль, 2806 с.

Литература

- Андреева, К. С. (2012) Международная академическая мобильность как фактор развития внутренней академической мобильности. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского*, № 4 (42), с. 85–88.
 Купрейченко, А. Б. (2008) Доверие и недоверие — общие и специфические характеристики. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика*, № 2, с. 46–52.
 Лондонское коммюнике министров высшего образования «На пути к европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» (2007) [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/52278472-Na-puti-k-evropeyskomu-prostranstvu-vysshego-obrazovaniya-otvety-na-vyzovy-globalizovannogo-mira.html> (дата обращения 25.09.2019).
 Почебут, А. Г. (2013) Межкультурная коммуникативная компетентность как выражение человеческих отношений. *Психологический журнал*, т. 34, № 4, с. 5–15.
 Почебут, А. Г. (2017) *Кросс-культурная и этническая психология*. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 336 с.
 Почебут, А. Г., Свенцицкий, А. Л., Марарица, А. В., Казанцева, Т. В., Кузнецова, И. В. (2014) *Социальный капитал личности*. М.: ИНФРА-М, 250 с.
 Серова, Н. С., Стахеева, Э. Ю. (2017) Этническая толерантность современной молодежи. В кн.: С. А. Ан (ред.). *Формирование системного мировоззрения современного человека: материалы научно-практической конференции, г. Барнаул, 14–15 апреля 2017 г.* Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, с. 125–129.
 Сорокин, П. А. (1992) Социальная и культурная мобильность. В кн.: А. Ю. Согомонов (ред.). *Человек. Цивилизация. Общество*. М.: Политиздат, 543 с.
 Харитонов, О. В. (2012) Академическая мобильность в пространстве высшего образования. *Человек и образование*, № 2 (31), с. 41–45.
 Штомпка, П. (2006) Доверие в эпоху глобализации. *Социальная политика и социология*, № 4, с. 8–15.
 Allport, G. W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publ., 526 p.
 Bennet, M. J. (ed.) (1998) *Basic concept of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Publ., 288 p.

Dictionaries and reference literature

- Krys'ko, V. S. (1999) *Etnopsikhologicheskij slovar'* [Ethnopsychological dictionary]. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute Publ., 343 p. (In Russian)
- Stepin, V. S. (ed.) (2001) *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New philosophical encyclopedia]: In 4 vols. Moscow: Mysl' Publ., 2806 p. (In Russian)

References

- Allport, G. W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publ., 526 p. (In English)
- Andreeva, K. S. (2012) Mezhdunarodnaya akademicheskaya mobil'nost' kak faktor razvitiya vnutrennej akademicheskoy mobil'nosti [International academic mobility as a contributing factor for development of internal academic mobility]. *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitet im. V. I. Vernadskogo — Problems of Contemporary Science and Practice. Vernadsky University*, no. 4 (42), pp. 85–88. (In Russian)
- Bennet, M. J. (ed.) (1998) *Basic concept of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Publ., 288 p. (In English)
- Kharitonova, O. V. (2012) Akademicheskaya mobil'nost' v prostranstve vysshego obrazovaniya [Academic mobility in higher education]. *Chelovek i obrazovanie — Man and Education*, no. 2 (31), pp. 41–45. (In Russian)
- Kuprejchenko, A. B. (2008) Doverie i nedoverie — obshchie i spetsificheskie kharakteristiki [Trust and mistrust — common and specific psychological characteristics]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: psikhologiya i pedagogika — RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, iss. 2, pp. 46–52. (In Russian)
- Londonskoe kommyunike ministrov vysshego obrazovaniya "Na puti k evropejskomu prostranstvu vysshego obrazovaniya: otklikayas' na vyzovy globalizovannogo mira" [London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world] (2007) [Online]. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf (accessed 25.09.2019). (In Russian)
- Pochebut, L. G. (2013) Mezhekul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak vyrazhenie chelovecheskikh otnoshenij [Intercultural communicative competence as a manifestation of human relationships]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 34, no. 4, pp. 5–15. (In Russian)
- Pochebut, L. G. (2017) *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya*. [Cross-cultural and ethnic psychology]. 2nd ed., correct. and compl. Moscow: Yurajt Publ., 336 p. (In Russian)
- Pochebut, L. G., Svetsitskij, A. L., Mararitsa, L. V., Kazantseva, T. V., Kuznetsova, I. V. (2014) *Sotsial'nyj kapital lichnosti* [Social capital of an individual]. Moscow: INFRA-M Publ., 250 p. (In Russian)
- Serova, N. S., Stakheeva, E. Yu. (2017) Etnicheskaya tolerantnost' sovremennoj molodezhi [Ethnic tolerance of modern youth]. In: S. A. An (ed.). *Formirovanie sistemnogo mirovozzreniya sovremennogo cheloveka: Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii, g. Barnaul, 14–15 aprelya 2017 g.* [Formation of the systemic worldview of modern man: Materials of the scientific and practical conference, Barnaul, April 14–15, 2017]. Barnaul: Altai State Pedagogical University, pp. 125–129. (In Russian)
- Shtompka, P. (2006) Doverie v epokhu globalizatsii [Trust in the era of globalization]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya — Social Policy and Sociology*, no. 4, pp. 8–15. (In Russian)
- Sorokin, P. A. (1992) Sotsial'naya i kul'turnaya mobil'nost' [Social and cultural mobility]. In: A. Yu. Sogomonov (ed.). *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* [Person. Civilization. Society]. Moscow: Politizdat Publ., 543 p. (In Russian)

УДК 159.923

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-137-145

Социально-психологические индикаторы переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса

С. В. Духновский^{✉1}, Ю. А. Журавлева²

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Курганский филиал, 640022, г. Курган, ул. Карла Маркса, д. 147а

² Курганский государственный университет, 640000, г. Курган, ул. Советская, д. 63

Сведения об авторах

Духновский Сергей Витальевич,
SPIN-код: 9146-2898, e-mail:
dukhnovskysv@mail.ru

Журавлёва Юлия Александровна,
SPIN-код: 4425-8621

Для цитирования:

Духновский, С. В., Журавлева, Ю. А. (2019) Социально-психологические индикаторы переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 2, с. 137–145. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-137-145

Получена 3 июня 2019; прошла рецензирование 10 июня 2019; принята 12 июня 2019.

Права: © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования проблемы переживания кризиса в межличностных отношениях субъектов педагогического процесса. В рамках исследования предполагали, что изменение параметров гармоничности — дисгармоничности, а также типов межличностных отношений является социально-психологическим индикатором, свидетельствующим о конструктивном или деструктивном переживании педагогами кризиса в отношениях. Общая выборка исследования составила 541 человек, из них 195 воспитателей, 216 учителей и 130 преподавателей. Все граждане России, прошедшие обследование по просьбе психолога. Возраст обследованных $44,7 \pm 10,4$ года, педагогический стаж $20,30 \pm 12,0$ лет. Исследование проводилось на базе муниципальных дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных школ и образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования г. Кургана и Курганской области с 2015 по 2019 год. В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Переживание психологического кризиса личностью», «Субъективная оценка межличностных отношений», «Диагностика межличностных отношений». В ходе исследований установлено, что для педагогов с гармоничными отношениями характерен кризисный профиль «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом», тогда как для педагогов с дисгармоничными отношениями — «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом». Показано, что у педагогов, переживающих кризис в отношениях, доминирующими типами межличностных отношений являются: покорно-застенчивый, недоверчиво-скептический и зависимо-послушный. Доминирующим индивидуальным стилем межличностного поведения данной категории педагогов является «подчинение — дружелюбие». Педагогам, не переживающим кризис в отношениях, присущи властно-лидирующий и независимо-доминирующий типы межличностных отношений. У данной группы педагогов преобладающим индивидуальным стилем межличностного поведения является «доминирование — дружелюбие». Полученные данные правомерно использовать для разработки программ по предупреждению и преодолению деструктивного переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях.

Ключевые слова: переживание кризиса, педагог, субъекты педагогического процесса, социально-психологические индикаторы, межличностные отношения, гармония — дисгармония, типы отношений.

Social and psychological indicators of a teacher's crisis in the interpersonal relations with their students

S. V. Dukhnovsky^{✉1}, Yu. A. Zhuravleva²

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Kurgan branch, 147a Karl Marx Str., Kurgan 640022, Russia

² Kurgan State University, 63 Sovetskaya Str., Kurgan 640000, Russia

Authors

Sergey V. Dukhnovsky, SPIN: 9146-2898, e-mail: dukhnovskysv@mail.ru

Yulia A. Zhuravleva, SPIN: 4425-8621

For citation: Dukhnovsky, S. V., Zhuravleva, Yu. A. (2019) Social and psychological indicators of a teacher's crisis in the interpersonal relations with their students. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 137–145. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-137-145

Received 3 June 2019; reviewed 10 June 2019; accepted 12 June 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. This article reports the results of an empirical research studying how teachers experience a crisis in the interpersonal relations with their students. For the purposes of this research, it is assumed that shifts along the harmony-disharmony scale and changes in the types of one's interpersonal relations can serve as social and psychological indicators demonstrating whether a teacher is coping with a crisis in their student relations in a constructive or destructive manner. There were 541 study participants in total, including 195 kindergarten teachers, 216 school teachers and 130 higher education teachers. All of them were Russian citizens who were asked to pass our examination by their psychologist. The respondents' age was 44.7 ± 10.4 , their experience working in education was 20.30 ± 12.0 years. The study was conducted at Kurgan city and Kurgan oblast public kindergartens, schools, vocational schools and universities from 2015 to 2019. The following psychological diagnostic tools were used in the study: "Individual's Experience of a Psychological Crisis," "Subjective Evaluation of Interpersonal Relations" and "Interpersonal Relations Diagnostics." The research has shown that teachers with harmonious relations with their students could be described as "mentally healthy with a positive crisis outlook," while their counterparts with disharmonious relations with their students "experienced the crisis in a destructive manner and had a negative crisis outlook." It has been found that teachers experiencing a relations crisis commonly demonstrated the submissive-shy, distrustful-sceptical and dependant-submissive types of interpersonal relations. The individual interpersonal behaviour style most prevalent in this group of teachers was the "submission — friendliness" style. The teachers who are not experiencing a relations crisis are commonly characterised by the authoritative-leading and independent-dominating types of interpersonal relations, with the "dominating — friendly" individual interpersonal relations style. The acquired data can be used to design programmes aimed at preventing and overcoming the interpersonal relations crisis in teachers.

Keywords: crisis experience, teacher, students, social and psychological indicators, interpersonal relations, harmony-disharmony, relations types.

Современная система образования предъявляет повышенные требования к личностным и профессиональным качествам воспитателей, учителей и преподавателей. Помимо выполнения своих трудовых функций, они должны уметь устанавливать контакты с обучающимися, независимо от их возрастных, национальных и других особенностей, с их родителями (законными представителями), с педагогическими и иными работниками; сотрудничать с коллегами ради достижения общей цели; выстраивать партнерское взаимодействие с родителями обучающихся; объединять разновозрастных участников педагогического процесса и т. д. Таким образом, мы видим, что умение педагога строить гармоничные межличностные отношения с участни-

ками педагогического процесса является одним из условий, обеспечивающих комфортную образовательную среду, необходимую для эффективности педагогического процесса в целом.

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить основные теоретические подходы, в рамках которых проводились исследования отдельных аспектов проблемы переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса.

В частности, изучением проблемы кризиса, его переживания и роли в жизни человека, в том числе и профессиональной деятельности, занимались А. Г. Амбрумова (Амбрумова 1985); В. А. Ананьев (Ананьев 1999); С. В. Духновский

(Духновский 2016); А. В. Куликов (Куликов 2004); Е. Ф. Солдатова (Солдатова 2007); Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк (Зеер, Сыманюк 2005) и др. Вопросы межличностных отношений, их характеристик и особенностей субъектов педагогического процесса раскрывались в исследованиях Д. Н. Долганова (Долганов 2016); С. В. Духновского (Духновский 2014); Ю. А. Журавлевой (Духновский, Журавлева 2017; 2018); А. В. Капцова (Капцов 2011); Р. В. Овчаровой (Овчарова 2008) и др.

Краткий обзор исследований показал, что проблема переживания кризиса в межличностных отношениях субъектов педагогического процесса изучена недостаточно. В частности, малоизученным является вопрос о том, каковы социально-психологические индикаторы переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса.

В исследовании межличностные отношения рассматриваются как «любые отношения между субъектами педагогического процесса, которые разворачиваются в определенной ситуации взаимодействия и могут носить формально-деловой и интимно-личностный характер» (Духновский 2014, 75). Гармония в межличностных отношениях представляет собой взаимную удовлетворенность отношениями, постоянный диалог, открытость, контакт, настрой друг на друга, заботу о благополучии партнера, отказ от всякого манипулятивного контроля и стремления к превосходству над ним, включение в самоценный контакт. Тогда как дисгармония — отсутствие доверия, понимания, эмоциональной близости между взаимодействующими субъектами, напряжение и дискомфорт, возникающие в совместной деятельности, напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность в отношениях, переживание одиночества субъектами отношений (Духновский 2014).

Под *кризисом* будем понимать «личностно-ситуативное явление в жизни человека, феноменологичное по своей природе. Момент, событие жизни приобретает “кризисную нагрузку” только благодаря переживанию, и что самое важное — только в переживании» (Духновский 2016). Суть в том, что, как отмечал В. А. Ананьев, «не имеет значения само событие с точки зрения внешней характеристики, его эмоционального накала, а имеет значение способ переработки, преодоления и влияние его на дальнейшую жизнь человека» (Ананьев 1999). *Переживание кризиса* — его проживание (исходя из этимологии слова), представляющее собой сознательную или бессознательную активность субъекта (когнитивную, эмотивную, поведенческую), отража-

ющуюся на отношениях с миром природным (предметным), социальным (в том числе и со значимыми людьми), внутренним миром (отношение к себе). *Переживание кризиса* носит процессуальный характер, связано с ориентационными процессами субъекта, подразумевающими поиск определенного направления из бесконечного и безграничного континуума возможностей. *Переживание*, в нашем контексте, — процесс поиска решения той или иной проблемной ситуации (имеющей личностную, ситуативную или социально-психологическую обусловленность) при отсутствии готового ответа на некоторые ее воздействия. Это определяется пониманием человека переживающего как «открытой, нелинейной, сложной, самоорганизующейся системы, которая представляет собой блуждающий по многовариантным путям жизненного поля процесс» (Ананьев 1999).

Как отмечает А. В. Куликов, «*при благоприятном исходе* кризиса субъект приобретает новый жизненный опыт, продвигается в личностном росте, происходит нормализация отношений, они становятся более гармоничными, удовлетворяющими взаимодействующих субъектов. *При неблагоприятном исходе* кризиса происходит фиксация на неадекватных способах разрешения ситуации или возникает психосоматическое заболевание» (Куликов 2004).

В рамках данного исследования мы предполагали, что изменение параметров гармоничности — дисгармоничности, выраженности преобладающих типов межличностных отношений является социально-психологическим индикатором, свидетельствующим о конструктивном или деструктивном характере переживания педагогами кризиса в отношениях.

Методика исследования

Общая выборка исследования составила 541 человек, из них 195 воспитателей, 216 учителей и 130 преподавателей. Все — граждане России, прошедшие обследование по просьбе психолога. Возраст обследованных $44,7 \pm 10,4$ года, педагогический стаж $20,30 \pm 12,0$ лет. В рамках данного исследования мы не ставили задачу изучить гендерные различия педагогов, переживающих и не переживающих кризис в межличностных отношениях. Исследование проводилось на базе муниципальных дошкольных образовательных организаций, общеобразовательных школ (начального, основного, среднего общего образования) и образовательных организаций среднего и высшего профессионального образования г. Кургана и Курганской области с 2015 по 2019 год.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

- «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК), предназначена для выявления степени (глубины) переживания кризиса, кризисного профиля личности и его характеристик (Духновский 2016).
- «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО), предназначена для определения характеристик дисгармонии межличностных отношений (напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессия в отношениях) с помощью самооценок обследуемого (Духновский 2014).
- «Диагностика межличностных отношений» (ДМО), модифицированный Л. Н. Собчик вариант интерперсональной диагностики, предназначенный для изучения индивидуально-типологических особенностей личности и их проявлений в межличностных отношениях (Собчик 2003).

Для обработки результатов исследования применялись методы математической статистики: анализ первичных статистик, оценка достоверности различий в выраженности исследуемых характеристик, выявление взаимосвязей между характеристиками методом корреляционного анализа, — выполненные с использованием пакета статистических программ «Excel» и «STATISTICA 13.3».

Далее **обратимся к описанию наиболее значимых эмпирических данных**, полученных в ходе изучения социально-психологических индикаторов переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса.

Мы исходим из того, что переживание кризиса в отношениях проявляется в изменении характера межличностных отношений педагогов с субъектами педагогического процесса по степени их гармоничности — дисгармоничности. Следовательно, одна из задач, которую мы решали на данном этапе исследования, —

выявление педагогов с гармоничными и дисгармоничными межличностными отношениями, выявление и описание их «кризисных профилей».

Отметим, что при психодиагностическом обследовании педагоги оценивали свои отношения в разных системах: «педагог — администрация», «педагог — коллеги», «педагог — воспитанники (обучающиеся)» и «педагог — родители — воспитанники (обучающиеся)». Однако результаты исследования не выявили статистически значимых различий по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) между системами взаимодействия педагогов. На основании этого в рамках данного исследования было принято решение объединить педагогов в одну группу, не дифференцируя их по системам межличностных отношений.

Несмотря на это, на основании данных, полученных по методике «Субъективная оценка межличностных отношений», обследованные педагоги были разделены на две группы: 1) с гармоничными и 2) дисгармоничными межличностными отношениями. Критерием такого деления выступила выраженность параметров межличностных отношений (показателей по шкалам методики «СОМО»): напряженность, отчужденность, конфликтность и агрессивность.

Так, в *группу с гармоничными межличностными отношениями* с субъектами педагогического процесса вошли педагоги, показатели которых по шкалам методики «СОМО» находятся на пониженном и среднем уровне — в диапазоне от 3 до 5 стенов ($n = 296$, что составило 54,7 % от всех обследованных педагогов).

Группа с дисгармоничными межличностными отношениями представлена педагогами, показатели которых по шкалам методики «СОМО» находятся в диапазоне от 7 до 8 стенов ($n = 245$, что составило 45,3 % от общего числа обследованных).

Табл. 1. Различия по шкалам методики «Субъективная оценка межличностных отношений» (СОМО) между группами педагогов с гармоничными и дисгармоничными отношениями

Шкалы методики «СОМО»	Средние значения		Значения t-критерия	Р
	Гармоничные отношения	Дисгармоничные отношения		
Напряженность отношений	45,6	33,4	4,7	0,001
Отчужденность в отношениях	41,2	32,9	4,1	0,001
Конфликтность в отношениях	30,3	25,9	3,9	0,001
Агрессия в отношениях	35,0	28,9	3,7	0,001

Различия по методике «Субъективная оценка межличностных отношений» между группами педагогов представлены в таблице 1.

Результаты сравнения, представленные в таблице, показывают, что педагоги из группы с дисгармоничными отношениями имеют статистически значимые более высокие средние показатели по всем шкалам методики «СОМО».

Основываясь на полученных результатах, мы можем говорить о том, что в *первой группе* педагогов взаимодействие с другими субъектами педагогического процесса носит стабильный и открытый характер, предполагает ощущение удовлетворенности общением, чувство комфорта.

Для *второй группы* педагогов характерны напряженность и отчужденность в отношениях, отсутствие стремления понять и принять партнера, что свидетельствует о дисгармоничности отношений. Высокие значения по шкале «Отчужденность» говорят о стремлении педагогов дистанцироваться от субъектов педагогического процесса, отношения с которыми вызывают у них чувство дискомфорта, утрату доверия и взаимопонимания.

Таким образом, мы установили, что проявлениями дисгармоничности в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса являются напряженность и отчужденность в отношениях, сопровождающиеся стремлением педагога дистанцироваться от участников педагогического процесса, снижением доверия, понимания и эмоциональной близости, что должно определенным образом восприниматься и переживаться педагогом. Следовательно, изменение параметров межличностных отношений по степени их гармоничности —

дисгармоничности выступает социально-психологическим индикатором переживания педагогами кризиса и свойственно для различных систем отношений субъектов педагогического процесса. Это подтвердили результаты, полученные по методике «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК), см. таблицу 2.

Результаты, представленные в таблице, показывают следующее. В группе педагогов с *гармоничными отношениями* выраженность ситуационных реакций находится на уровне от низкого до пониженного (при переводе «сырых» значений в стандартные Т-баллы данные находятся в диапазоне 35–42 Т-баллов) в сочетании с повышенным и высоким уровнем психологической устойчивости (при переводе «сырых» значений в стандартные Т-баллы данные находятся в диапазоне 52–70 Т-баллов). Для обследованных данной группы характерны положительный эмоциональный фон, повышенный уровень активности, проявляющийся в том числе и в профессиональной деятельности педагога, межличностные отношения в рамках которой приносят ему чувство удовлетворения. Психологическая устойчивость предполагает ресурс личности, повышенные показатели говорят о внутренней готовности противостоять негативным жизненным явлениям, в том числе и профессиональным.

Для группы педагогов с *дисгармоничными межличностными отношениями*, напротив, характерны повышенные показатели ситуационного реагирования (при переводе «сырых» значений в стандартные Т-баллы данные находятся в диапазоне 45–61 Т-баллов) в сочетании с пониженными показателями психологической устойчивости (при переводе «сырых»

Табл. 2. Средние значения по методике «Переживание психологического кризиса личностью» (ППК) педагогов обеих групп

Шкалы методики «ППК»	Средние значения в баллах		Т-критерий	р
	Педагоги с дисгармоничными отношениями	Педагоги с гармоничными отношениями		
Реакция эмоционального дисбаланса	21,1 ± 6,6	10,5 ± 3,6	–22,718	0,001
Пессимистическая реакция	17,3 ± 8,7	9,1 ± 2,6	–18,322	0,001
Реакция отрицательного баланса	21,9 ± 4,9	16,2 ± 3,3	–15,576	0,001
Реакция демобилизации	16,9 ± 5,6	9,3 ± 3,0	–18,872	0,001
Реакция оппозиции	16,4 ± 5,3	10,7 ± 3,5	–14,487	0,001
Реакция дезорганизации	19,9 ± 5,5	12,9 ± 4,0	–16,850	0,001
Индекс ситуационного реагирования	113,6 ± 25,4	68,8 ± 11,3	–25,607	0,001
Психологическая устойчивость	26,3 ± 6,4	31,4 ± 4,2	10,728	0,001

значений в стандартные Т-баллы данные находятся в диапазоне 36–62 Т-баллов). Следовательно, для педагогов данной группы характерно преобладание неблагоприятного эмоционального состояния, отличающегося повышенным уровнем тревожности, пессимистичностью, что снижает их способность к эффективному преодолению кризиса в отношениях.

Соотношение показателей «Психологическая устойчивость» и «Индекс ситуационного реагирования» в обследованных группах позволило выявить преобладающие кризисные профили у субъектов с гармоничными и дисгармоничными межличностными отношениями.

Установлено, что для педагогов с гармоничными отношениями характерен кризисный профиль «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом», свидетельствующий о наличии ресурсов, необходимых для конструктивного переживания (преодоления) кризиса в отношениях. Педагогов данной группы отличает отсутствие переживания кризиса в отношениях как деструктивного явления в их жизни. Им свойственны высокий уровень психологической устойчивости и положительная самооценка, сочетающиеся с повышенным уровнем активности, дающие педагогам силы противостоять жизненным и профессиональным трудностям, эффективно преодолевать их.

Преобладающим кризисным профилем у субъектов с дисгармоничными отношениями является «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом», свидетельствующее об отсутствии у педагогов личных ресурсов для конструктивного преодоления кризиса в отношениях. Данный кризисный профиль отличают снижение уровня психологической устойчивости вплоть до отказа личности

от самореализации, пессимистичность, отсутствие веры в себя, снижение энергичности, эмоциональная восприимчивость, ранимость. Преобладание отмеченных качеств лишает педагога сил и возможностей, необходимых для эффективного преодоления кризиса в отношениях, переживание которого способствует преобладанию удаляющих чувств над сближающими и увеличению дистанции между участниками педагогического процесса.

Таким образом, изменение характера межличностных отношений педагогов с субъектами педагогического процесса в континууме их гармоничности — дисгармоничности является социально-психологическим индикатором переживания кризиса в отношениях.

Изучая социально-психологические индикаторы переживания кризиса в межличностных отношениях субъектов педагогического процесса, обратимся к рассмотрению типов межличностных отношений, присущих педагогам, переживающим и не переживающим кризис в межличностных отношениях. Для этого рассмотрим результаты, полученные по методике «Диагностика межличностных отношений» (ДМО). Результаты представлены в таблице 3.

Данные таблицы 3 показывают следующее. У педагогов, переживающих кризис в отношениях, доминирующими типами межличностных отношений являются:

– *покорно-застенчивый тип*, которому свойственны скромность, стеснительность, неспособность отказаться от выполнения чужих обязанностей (показатель шкалы «Покорно-застенчивый» методики «ДМО»). Преобладание данного типа межличностных отношений выявлено у 25,7 % от общего числа переживающих кризис педагогов;

Табл. 3. Средние значения педагогов обеих групп по методике «Диагностика межличностных отношений» (ДМО)

Шкалы методики «ДМО»	Средние значения, в баллах		Т-критерий	р
	Педагоги, переживающие кризис	Педагоги, не переживающие кризис		
Властно-лидирующий	5,7 ± 3,1	6,3 ± 2,9	2,012	0,01
Независимо-доминирующий	4,1 ± 1,9	4,9 ± 1,8	5,394	0,001
Прямолинейно-агрессивный	4,9 ± 2,2	4,8 ± 2,0	–0,999	
Недоверчиво-скептический	5,9 ± 2,7	4,5 ± 1,9	–6,339	0,001
Покорно-застенчивый	7,2 ± 3,4	5,6 ± 2,8	–6,062	0,001
Зависимо-послушный	5,6 ± 2,7	5,0 ± 2,2	–2,741	0,01
Сотрудничающий-конвенциональный	7,7 ± 2,5	7,8 ± 2,4	0,596	
Ответственно-великодушный	7,7 ± 3,3	8,2 ± 3,3	1,870	

– *недоверчиво-скептический тип*, экстремальная выраженность которого может свидетельствовать о состоянии затянувшегося межличностного конфликта, сопровождающегося обидой и недоверием по отношению к субъектам педагогического процесса, критическим отношением к любым мнениям, кроме своего собственного, сверхчувствительностью к замечаниям в свой адрес (показатель шкалы «Недоверчиво-скептический» методики «ДМО»). Данный тип отношений характерен для 26,5 % педагогов, переживающих кризис в отношениях;

– *зависимо-послушный тип* межличностных отношений, характеризующийся подверженностью влиянию других людей, чрезмерной зависимостью от их мнения, склонностью к болезненному реагированию на критику в свой адрес (показатель шкалы «Зависимо-послушный» методики «ДМО»). Данный тип свойствен 12,2 % педагогов, переживающих кризис в отношениях. Различия показателей по данным шкалам в группе педагогов, переживающих и не переживающих кризис, достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Для педагогов, не переживающих кризис в отношениях, характерны следующие умеренно выраженные типы межличностных отношений:

– *властно-лидирующий тип*, субъекты с обладанием данного стиля межличностных отношений отличаются уверенностью в себе, склонностью к проявлению активности в установлении новых социальных контактов (показатели шкалы «Властно-лидирующий» методики «ДМО»). Данный тип характерен для 37,1 % педагогов;

– *независимо-доминирующий тип*, которому присущи самостоятельность в принятии решений, умение отстаивать собственную точку зрения, быть открытым и естественным в межличностном общении (показатели шкалы «Независимо-доминирующий» методики «ДМО»). Этот тип характерен для 12,2 % педагогов, не переживающих кризис в отношениях. Различия показателей по данным шкалам в группе педагогов, переживающих и не переживающих кризис, достоверны на уровне значимости $p \leq 0,01$.

Использование методики «ДМО» дает возможность не только проанализировать полученные показатели по каждой отдельной шкале, но и выявить и описать индивидуальный стиль межличностного поведения с помощью подсчета показателей по двум обобщенным факторам: индекс доминантности (вектор V)

и индекс доброжелательности (вектор G) (Собчик 2003).

Анализ полученных данных показал, что для группы педагогов, переживающих кризис в отношениях, характерен индивидуальный стиль межличностного поведения *подчинение — дружелюбие* ($V = -0,1$, $G = 6,3$). Педагогов данной группы отличают неуверенность в себе, чрезмерная зависимость от мнения большинства, подчиняемость. В конфликтных ситуациях они предпочитают компромисс, отказываясь при этом от своих личных интересов. Придерживаясь стиля поведения «подчинение — дружелюбие», педагог лишается возможности для самореализации, возможности быть самим собой и эффективно преодолевать различного рода трудные ситуации в процессе взаимодействия с субъектами педагогического процесса.

Для субъектов, не переживающих кризис в отношениях, характерным является индивидуальный стиль межличностного поведения *доминирование — дружелюбие* ($V = 4,3$, $G = 6,9$). Педагогов данной группы отличают стремление к лидерству и доминированию, самостоятельность в принятии решений, умение отстаивать собственную точку зрения, уверенность в себе, отсутствие боязни быть самим собой, быть открытым и естественным, свободно выражать свои мысли. Данные качества помогают педагогам чувствовать себя комфортно и уверенно в социальной среде, быть в гармонии с собой и окружающими людьми.

Выводы

1. Установлено, что для педагогов с гармоничными отношениями характерен кризисный профиль «психологическое здоровье с благоприятным прогнозом», свидетельствующий о наличии ресурсов, необходимых для конструктивного переживания (преодоления) кризиса в отношениях. Преобладающим кризисным профилем у субъектов с дисгармоничными отношениями является «деструктивное переживание кризиса с неблагоприятным прогнозом», свидетельствующее об отсутствии у педагогов личных ресурсов для конструктивного преодоления кризиса в отношениях.

2. Индикатором переживания педагогами кризиса в отношениях выступает изменение параметров межличностных отношений по степени их гармоничности — дисгармоничности, изменение выраженности доминирующих типов межличностных отношений и параметров социально-психологической дистанции между партнерами.

3. У педагогов, переживающих кризис в отношениях, доминирующими типами межличностных отношений являются покорно-застенчивый, недоверчиво-скептический и зависимо-покорный. Доминирующим индивидуальным стилем межличностного поведения данной категории педагогов является «подчинение — дружелюбие». Педагогам, не переживающим кризис в отношениях, присущи властно-лидирующий и независимо-доминирующий типы межличностных отношений. У данной группы педагогов преобладающим индивидуальным стилем межличностного поведения является «доминирование — дружелюбие».

4. Коррекция типов межличностных отношений служит условием профилактики деструктивного переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса. В частности, этому

будет способствовать развитие социально-психологических характеристик, определяющих типы межличностных отношений, которые характерны для педагогов, не переживающих кризис в отношениях: уверенность в себе и активность в социальных ситуациях, доверие, самостоятельность в принятии решений, умение отстаивать свое мнение.

5. Полученные эмпирические данные правомерно использовать для разработки программ психопрофилактики, что даст возможность в условиях психологической службы образовательных организаций различного типа (общего и профессионального образования) получить эффективный результат по предупреждению и преодолению деструктивного переживания педагогами кризиса в межличностных отношениях с субъектами педагогического процесса.

Литература

- Амбрумова, А. Г. (1985) Анализ состояний психологического кризиса и их динамика. *Психологический журнал*, № 6, с. 107–115.
- Ананьев, В. А. (1999) Введение в потрясающую психотерапию. *Журнал практического психолога*, № 7–8, с. 15–31.
- Долганов, Д. Н. (2016) *Психосемантика межличностных отношений*. М.: РУСАЙНС, 232 с.
- Духновский, С. В. (2014) *Психология отношений личности*. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 380 с.
- Духновский, С. В. (2016) *Психология личности и деятельности педагога*. М.: РИОР: ИНФРА-М, 399 с.
- Журавлева, Ю. А. (2018) Особенности межличностных отношений субъектов педагогического процесса с различными «кризисными профилями». *Вестник Кемеровского государственного университета*, № 1, с. 117–125. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-1-117-125
- Журавлева, Ю. А., Духновский, С. В. (2017) Особенности дистанции в межличностных отношениях воспитателей дошкольных учреждений, переживающих и не переживающих кризис. *Успехи современной науки и образования*, т. 6, № 2, с. 51–57.
- Зеер, Э. Ф., Сыманюк, Э. Э. (2005) *Психология профессиональных деструкций*. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 240 с.
- Капцов, А. В. (2011) *Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза*. Самара: СНЦ РАН, 213 с.
- Куликов, Л. В. (2004) *Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики*. СПб.: Питер, 464 с.
- Овчарова, Р. В. (2008) *Практическая психология образования*. М.: Издательский центр «Академия», 448 с.
- Собчик, Л. Н. (2003) *Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики*. СПб.: Речь, 621 с.
- Солдатова, Е. А. (2007) *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости*. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 267 с.

References

- Ambrumova, A. G. (1985) Analiz sostoyaniy psikhologicheskogo krizisa i ikh dinamika [Analysis of conditions of psychological crisis and their dynamics]. *Psikhologicheskii zhurnal*, no. 6, pp. 107–115. (In Russian)
- Anan'ev, V. A. (1999) Vvedenie v potryasayushchuyu psikhoterapiyu [Introduction to tremendous psychotherapy]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa — Journal of the Practical Psychologist*, no. 7–8. pp. 15–31. (In Russian)
- Dolganov, D. N. (2016) *Psikhosemantika mezhlichnostnykh otnoshenij* [Psychosemantics of the interpersonal relations]. Moscow: RUSAINS Publ., 232 p. (In Russian)
- Dukhnovskij, S. V. (2014) *Psikhologiya otnoshenij lichnosti* [Psychology of the relations of the personality]. Kurgan: Kurgan State University Publ., 380 p. (In Russian)
- Dukhnovskij, S. V. (2016) *Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti pedagoga* [Psychology of the personality and activity of the teacher]. Moscow: RIOR: INFRA-M Publ., 399 p. (In Russian)

- Kaptsov, A. V. (2011) *Lichnostnoe i intellektual'noe razvitiye studentov v usloviyakh uchebnoj gruppy sovremennoy vuzov [Personal and intellectual development of students in the conditions of educational group of modern higher education institution]*. Samara: Samara Science Center of the Russian Academy of Sciences Publ., 213 p. (In Russian)
- Kulikov, L. V. (2004) *Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoy ustojchivosti i psikhoprofilaktiki [Psychohygiene of the personality. Questions of psychological stability and psychoprevention]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 464 p. (In Russian)
- Ovcharova, R. V. (2008) *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya [Practical psychology of education]*. Moscow: Akademiya Publ., 448 p. (In Russian)
- Sobchik, L. N. (2003) *Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki [Identity psychology. Theory and practice of psychodiagnosics]*. Saint Petersburg: Rech', 624 p. (In Russian)
- Soldatova, E. L. (2007) *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti [Structure and dynamics of standard crisis of transition to maturity]*. Chelyabinsk: South Ural State University Publ., 267 p. (In Russian)
- Zeer, E. F., Symanyuk, E. F. (2005) *Psikhologiya professional'nykh destruktсий [Psychology of professional destructions]*. Moscow: Akademicheskij proekt Publ.; Ekaterinburg: Delovaya kniga Publ., 240 p. (In Russian)
- Zhuravleva, Yu. A. (2018) Osobennosti mezhlchnostnykh otnoshenij sub'ektov pedagogicheskogo protsesssa s razlichnymi "krizisnymi profilyami" [Interpersonal relations among pedagogical process members with various crisis profiles]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Kemerovo State University*, no. 1, pp. 117–125. DOI: 10.21603/2078-8975-2018-1-117-125 (In Russian)
- Zhuravleva, Yu. A., Dukhnovskij, S. V. (2017) Osobennosti distantsii v mezhlchnostnykh otnosheniyakh vospitatelej doskol'nykh uchrezhdenij perezhivayushchikh i ne perezhivayushchikh krizis [Features distance in interpersonal relations tutors of preschool educational institutions worry and do not experience a crisis]. *Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya — Success of Modern Science and Education*, vol. 6, no. 2, pp. 51–57. (In Russian)

УДК 37.018.2

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157

Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления

Е. А. Ковалёва^{✉1}

¹ Комратский государственный университет, MD-3805, Республика Молдова, г. Комрат, ул. Галацана, д. 17

Сведения об авторе

Ковалёва Елена Антоновна, e-mail:
069776386@mail.ru

Для цитирования: Ковалёва, Е. А. (2019) Педагогическое насилие, его причины и способы преодоления.

Психология человека в образовании, т. 1, № 2, с. 146–157. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157

Получена 22 мая 2019; прошла рецензирование 4 июля 2019; принята 9 июля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Педагогическое насилие является фактом образовательной деятельности. Достижение образовательных результатов педагогами часто связано с пренебрежением к потребностям личности школьника, его унижением, принуждением, оскорблением. Педагогическое насилие как властное отношение учителя к ребенку сопровождается психологическим, эмоциональным насилием, агрессией со стороны педагога. Синдром педагогического насилия способствует возникновению отклонений в здоровье детей. Возникновение синдрома педагогического насилия связано с личностными особенностями педагога. Недостаточный уровень самосознания и неразвитая рефлексия учителя приводят к достижению им педагогических результатов через использование насилия в педагогическом процессе. Я-концепция педагога определяет его личностную установку (аттитюд), которая связана с проявлениями эмоций в деятельности и их регуляцией. Низкий уровень эмпатии влияет на коммуникации учителя в процессе деятельности. Педагогическое общение деформируется нервно-психической неустойчивостью педагога, его конфликтностью в отношениях с учащимися. Личностная тревожность вызывает конфликтные отношения в педагогической деятельности и приводит к защитным реакциям, сопровождающимся использованием насилия. Самоотношение влияет на профессиональную направленность и определяет стратегии и стили взаимодействия педагога с учащимися.

Повышение педагогической компетентности во взаимодействии с учащимися и преодоление фактов педагогического насилия в образовательном процессе связано с развитием личности педагога. Целенаправленная психолого-педагогическая помощь учителям в повышении их профессионализма способствует преодолению педагогического насилия в учебной деятельности. Программа по развитию личности учителя и его общения направлена на совершенствование рефлексивных умений, эмпатии, осознанности педагогической и личностной направленности, адекватное самоотношение. Особое значение имеет развитие умений эмоциональной саморегуляции, которые помогают педагогу преодолеть профессиональные деформации и проявления педагогического насилия в деятельности. В педагогическом общении необходимо обладать тактом, культурой взаимодействия и способами конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Качество образовательных услуг на современном этапе должно реализовываться в соответствии с принципами гуманного отношения к личности ребенка, демократических форм отношений между субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: синдром педагогического насилия, реакции на педагогическое насилие, личностные предпосылки нарушения в педагогическом взаимодействии, профессиональная направленность и самоотношение педагога, непродуктивные стратегии взаимодействия.

Teacher bullying, its causes and the ways of overcoming it

E. A. Covaliova✉¹

¹ Comrat State University, 17 Galaţana Str., Comrat MD-3805, Republic of Moldova

Abstract. Teacher bullying is an undeniable fact within the education system. Teachers' strife to achieve high academic performance is often coupled with a disregard for students' personal needs, humiliation, coercion and berating. Teacher bullying, represented by the teacher's authoritative attitude towards a child, is coupled with psychological and emotional abuse, as well as with teacher aggression. Teacher bullying leads to poor health outcomes in students, as the confrontations between the teacher and the student are both recurring and direct. The teacher bullying syndrome is linked with the teacher's character traits. It is a low level of self-consciousness and poor skills connected with reflecting upon their Self and their activities that lead teachers to pursue high academic results with the use of bullying in their classroom activities. Teacher's self-concept defines their personal attitude, which determines whether they control their emotions while managing students' activities. Low empathy influences the way a teacher communicates with their students as part of their classroom activities. Classroom communication is deformed because of the teacher's nervousness, mental instability and confrontational stance in their relations with the students. Teacher's personal anxiety causes conflict in the classroom, eliciting a protective response from the teacher which involves the use of bullying in the classroom. Teacher's self-attitude influences their professional focus and determines teacher's strategies and styles in their interactions with the students.

Improving teacher pedagogical competences in student interaction and overcoming teacher bullying in the classroom require the development of the teacher's character. Dedicated psychological and professional assistance would allow teachers to build their professional competences and contribute to overcoming teacher bullying in the classroom.

Personal and communication skill development programme is aimed at improving teachers' reflexive skills, empathy, pedagogical and personal consciousness and adequate self-attitude. The particular focus is on the development of their emotional management skills that help them overcome the mental changes connected with their occupational risks and reign in bullying in the classroom. Classroom environment clearly requires a certain deal of tact, an ability follow proper interaction standards and solve conflict situations in a constructive manner.

Current conditions dictate that the strife for high academic performance should concur with a humane attitude towards child's personality and inclusive types of relations between the participants in the educational process.

Keywords: teacher bullying syndrome, reactions to teacher bullying, the influence of teacher's personal background on classroom instability, teacher's professional focus and self-attitude, non-productive interaction strategies.

Author

Elena A. Covaliova, e-mail:
069776386@mail.ru

For citation: Covaliova, E. A. (2019) Teacher bullying, its causes and the ways of overcoming it. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 146–157. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-146-157

Received 22 May 2019; reviewed 4 July 2019; accepted 9 July 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Введение

Педагогическая деятельность и ее эффективность, по мнению многих педагогов и родителей, связана с предметной компетентностью педагогических кадров. Однако качество образовательных услуг зависит не только от предметных знаний и умений педагога, но и от особенностей взаимодействия учителя и ученика. Желание достичь любыми способами высоких результатов в обучении, недооценка развивающего

влияния педагога на ребенка может привести к искаженным формам педагогической деятельности, включающим жесткое навязывание и принуждение, что можно считать педагогическим насилием. Целью исследования является изучение особенностей проявления насилия в образовательной среде, выяснение его причин и выработка путей его преодоления. Объектом исследования является педагогическая деятельность. Предметом — проявление насилия в образовательной среде.

Задачи исследования:

- выяснить причины проявления насилия в педагогической деятельности;
- выяснить пути профилактики и преодоления насилия в образовательной среде;
- предложить пути повышения психолого-педагогической компетентности педагога по созданию условий ненасильственной педагогики.

Актуальной проблемой, исследуемой автором, является развитие личности педагога как условие обеспечения ненасильственного взаимодействия и способ преодоления педагогического насилия в образовательном процессе.

Под насилием чаще всего подразумевают физическое воздействие, в котором воздействие силы возводится в закон человеческих отношений (Кобута 2006). Насилие также является разновидностью властных отношений. Кроме того, отношения в педагогической деятельности могут быть интерпретированы как разновидность господства и власти через прямое принуждающее воздействие (Ковалева 2016, 49). Оказание образовательных услуг предусматривает сознательную передачу родителями некоторых прав и решений педагогу с целью достижения образовательных целей. Педагогическое насилие имеет легитимный характер в образовательной практике: учителя считают, что они имеют право любыми способами достигать образовательных и воспитательных результатов. Власть педагога над детьми не должна сопровождаться агрессией, унижениями и злоупотреблением полученными правами воздействия.

В англоязычной литературе в области проблематики насилия используются термины «абыюз» (обида, ругань, оскорбление, пренебрежение, злоупотребление) и «неглет» (игнорирование, забывание, отсутствие заботы) (Форвард, Крейг 2015). Также в литературе встречается термин «буллинг», который обозначает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе (Кон 2006). Буллинг — сложная проблема. Он не является обособленным поведением, которое основано на таких переменных, как статус, власть или конкуренция. Это социальное поведение, проявляющееся в относительно устойчивых группах и способное вовлекать других. Буллинг включает в себя несоответствие силы и власти, что приводит жертву в состояние, в котором она не способна эффективно защищаться от отрицательных воздействий. Буллинг может принимать формы антисоциального поведения, такие как оскорбление, вымогательство, физи-

ческое насилие, распространение слухов, исключение из социальных групп, порча имущества, а также угрозы (Петросянц 2011).

Такое понимание связано с психологическим, поведенческим, интеллектуальным, эмоциональным насилием, которое приводит к различным деформациям и нарушениям личностного развития учащихся. Психологическое насилие является «ядром» насилия в его исходной форме, на основе которой могут возникнуть другие формы насилия. В современных исследованиях феномена насилия появилось понятие «синдром педагогического насилия» (Ганузин 2011).

Это понятие подразумевает использование в педагогической деятельности неадекватных методов, действий, отношений, приводящих к возникновению комплекса отклонений в состоянии здоровья учащихся.

Исследователи предлагают классификацию синдрома педагогического насилия:

1. Легитимное педагогическое насилие.
2. Административное педагогическое насилие.
3. Авторитарное педагогическое насилие.

Возникновение функциональных отклонений в здоровье школьников, заниженная самооценка, отклонение в психическом развитии связаны с завышенными требованиями к ребенку, без учета его индивидуальных возможностей, в целях достижения высоких педагогических результатов (Ковалева 2016, 50). Синдром педагогического насилия способствует возникновению отклонений в здоровье детей. Этот синдром проявляется в непосредственном регулярном контакте личности учителя и личности ребенка. Повышенные перегрузки, умственное перенапряжение, невротические реакции, пренебрежение потребностями ребенка снижают его активность, а значит, влияют на его развитие.

Насилие в воспитательных и образовательных целях описывается в научной литературе, посвященной насилию в образовательной среде, особенностям его проявления, причинам, способам преодоления. Особо необходимо выделить работы, посвященные безопасности образовательной среды и психическому здоровью школьников. В. М. Ганузин приводит особенности психофизического состояния детей в условиях образовательного насилия: у 58,6 % из них в период обучения в школе отмечалось наличие конфликтов с учителями; 51,8 % — боялись своих учителей; 35,1 % — подвергались унижению педагогами; к 75,7 % учителя относились несправедливо. Результатом таких взаимоотношений, согласно данным

опроса, явилось ухудшение состояния здоровья учащихся. При этом у 67,1 % школьников отмечались невротические расстройства; у 52,7 % — угнетение настроения; у 22,5 % — депрессивное состояние; у 14,4 % — боли в животе; у 47,5 % — головные боли; у 14,9 % — обострения хронических заболеваний (Ганузин 2013). М. А. Авота приводит исследования, проведенные в Латвии, которые показали, что 52 % школьников боятся учителей, 46 % детей подвергаются унижению, 18,3 % школьников считают, что несправедливо к ним относятся (Ганузин 2013). Е. Н. Волкова рассматривает последствия жестокого обращения с детьми как психическую травму, нанесенную ребенку (Волкова 2011), а также выявляет методологию оценки распространенности насилия над детьми. Кроме того, разрабатывает дефиниции основных и рабочих понятий, с нивелированием влияния объективных и субъективных барьеров при проведении и организации исследования распространенности насилия, с регламентацией инструментов и исследовательских процедур, с соблюдением этических норм проведения исследований с участием детей (Волкова 2016). Е. Ф. Быковская изучает феномен школьного насилия, которое может быть направленно как на отдельных учащихся, так и на группу (Быковская 2006). Особенно следует отметить научные исследования И. А. Баевой по обеспечению безопасности образовательной среды и разработке ее критериев (Баева 2002). Психологическую безопасность И. А. Баева трактует как состояние психологической защищенности, а также способность человека и среды отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия, которая складывается из психологической защищенности, удовлетворенности потребности в личностно-доверительном общении и референтной значимости среды (Баева, Семикин 2005). В. И. Долгова, Ю. А. Рокицкая, Д. А. Сметанина рассматривают психологическую безопасность образования как условие адаптации школьников (Долгова, Рокицкая, Сметанина 2016). Е. Н. Волкова, Е. Б. Лактионова подчеркивают необходимость развития таких педагогических компетенций, которые обеспечивали бы психологическую безопасность образовательной среды (Баева, Волкова, Лактионова 2009). В. В. Рубцов указывает на условия психосоциального благополучия через обеспечение безопасности образовательной среды (Баева, Рубцов 2008).

Можно также назвать работы Е. Б. Березина, И. Б. Бовина, Л. А. Глазырина, М. А. Костенко, Е. Е. Кутявина, А. В. Курамшева и других авторов, которые изучают феномен психологического

насилия в образовании и способы его преодоления.

В Республике Молдова особое внимание уделяют в образовании ненасильственным формам взаимодействия педагогов и детей. Развиваются проекты, направленные на дружественное отношение к ребенку в процессе его обучения (Барбэроши, Гремалски, Жигэу 2009).

Основным фактором, влияющим на проявление насилия в педагогической деятельности, является личность педагога и ее особенности. Насильственное поведение и жестокость нередко бывают неосознаваемыми. Субъективное побуждение к такому типу поведения связано с личностным смыслом, личностно значимой ценностью. Агрессивность и насилие становятся орудием власти, самоутверждения. Под самоутверждением понимается повышение значимости своей личности для других. Насильственные действия педагога могут быть средством преодоления своих психологических проблем, субъективно ощущаемой неудовлетворенности, тревожности. Ощущение контроля над жизнью, людьми создает субъективное чувство эмоционального благополучия. Вызывая у учеников напряжение и зависимость, педагог испытывает уверенность, усиление власти и снижение собственной тревожности. Особое значение в таком типе поведения играют установки личности — это занимаемая позиция, заключенная в отношении к целям и средствам их достижения, избирательности и готовности к определенным действиям. Это фон, на котором появляются действия педагога.

Исходными побуждениями к деятельности являются потребности личности. Сосредоточенность личности на образовательных задачах может снизить внимание к эмоциям, психологическим реакциям ребенка. Уровень эмпатии в педагогической деятельности связан с использованием корректных способов достижения педагогических целей без использования психологического насилия (Ковалева 2016, 51).

Самоосознание своих целей и способов достижения базируется на принятых ценностях, эталонах. Принимая определенные ценности, личность закладывает основу всех своих личностных качеств, в том числе и самооценивание. Это стержневое личностное образование оказывает воздействие на жизнедеятельность, своеобразие внутреннего мира педагога. Степень рассогласованности между Я-реальным и Я-идеальным влияет на эмоциональное состояние личности, поведенческие тенденции. Через самооценку осуществляется регуляция

отношений с другими, в том числе с учащимися в процессе педагогической деятельности. Деформация внутренних свойств психики педагога, возникновение препятствия к его личностному развитию связаны с неадекватностью самооценивания. Разница притязаний к реальным достижениям создает напряжение в межличностных отношениях. Результат деятельности воспринимается как источник самооценки и влияет на специфику образа себя. Удовлетворенность результатами деятельности является мерой оценивания, приводящей к негативным и позитивным отношениям.

Направленность личности обуславливают мотивация педагога, его ориентация, цели, смыслы, идеи. Она определяет отношение к ученикам, противостоит нежелательным воздействиям, является основой саморазвития, профессионализма, нравственной оценки и средств поведения.

Педагогической направленностью можно считать ориентацию на развитие личности учащихся в целостности, а не только ее способностей.

Нацеленность на обучение и усвоение информации может приводить к утрированности психологического воздействия, которая выражается в категоричности, увлеченности предметной стороной педагогической деятельности. Гностические и организационные способности педагога становятся преобладающими над коммуникативными. Интерес и любовь к детям, психолого-педагогическая зрелость личности, педагогический такт, эмоциональная саморегуляция уходят на второй план, что может приводить к актам психологического насилия в педагогической деятельности.

Неумение достигать поставленных целей и неточность оценки педагогом ситуации и ее потенциала связаны и приводят к субъективным восприятиям. Властная позиция учителя может спровоцировать переоценку собственных сил, необоснованные претензии к учащимся, игнорирование потребностей ребенка (Ковалева 2016, 52).

Чтобы понять, почему учитель допускает психологическое насилие в деятельности, необходимо выяснить, как осознает себя учитель, какие преобладают у него ценности, какова система его оценок, установок, как реализуются его представления о себе и своей деятельности. Поведению учителя предшествуют когнитивный и оценочный компоненты в структуре его Я-концепции. Самооценка как центральное образование личности определяет адаптацию к сложным профессиональным ситуациям, является регулятором поведения

и деятельности. Сталкиваясь с трудностями, педагог с адекватной самооценкой четко реагирует на изменяющуюся ситуацию, способен к эмпатии и эмоциональной уравновешенности. Благодаря позитивной Я-концепции педагог демонстрирует безусловное внутреннее принятие школьника, даже, например, ограниченные возможности детей в усвоении предмета. При негативной Я-концепции возникают разносторонние психологические защиты, присутствует личностная тревожность. Это ведет к стремлению самоутвердиться за счет демонстрации своей власти, руководствуясь достижением высоких результатов. При этом авторитарный, директивный стиль провоцирует стратегию соперничества в возникающей конфликтности и может приводить к психологическому насилию. Такой стиль ведет к нарушению взаимодействия, в котором возникают либо безропотное подчинение, либо протест, эмоциональный срыв, отказ от учебной деятельности.

Методология исследования

В исследовании использовались следующие методики:

- Методика «Оценка профессиональной направленности учителя» Е. И. Рогова;
- Тест Кеттелла (Фактор MD);
- Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора;
- Тест Томаса «Поведение в конфликте»;
- Методика «Диагностика уровня эмпатии» Ю. М. Юсупова;
- Методика «Прогноз», направленная на изучение нервно-психической устойчивости.

Данные обрабатывались с использованием статистических методов:

- U-критерий Манна — Уитни;
- Коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты

Исследование по изучению связи самооценки педагога и профессиональной направленности (методика «Оценка профессиональной направленности учителя» Е. И. Рогова), проведенное на выборке учителей — 43 человека — лица г. Кишинева, выявило следующее. Преобладает средний уровень самооценки — 50 %. Высокий уровень — 40 % учителей, низкий уровень — 10 %. У учителей со стажем работы 7–10 лет преобладает высокая самооценка — 66 %.

Анализ результатов по изучению профессиональной направленности педагогов и их

Табл. Самооценка и профессиональная направленность педагогов (средние показатели)

Шкалы профессиональной направленности	Испытуемые с адекватной самооценкой	Испытуемые с неадекватной самооценкой
Организованность	8,6	7,2
Направленность на предмет	6,6	6,4
Коммуникативность	6,4	6,8
Мотивация одобрения	6,4	6,0
Интеллигентность	8,0	6,0

сопоставление с самооценкой педагогов показал наличие взаимосвязи (табл.). В шкалах профессиональной направленности (организованность, направленность на предмет, коммуникативность, мотивация одобрения, интеллигентность) выявлена наиболее адекватная самооценка учителей по шкалам: организованность и интеллигентность. Учитель-организатор, как правило, является лидером у школьников, транслирует себя в сфере сотрудничества. Организуя деятельность школьников, он должен понимать потребности детей. Учитель-интеллигент реализует в педагогической деятельности нравственность, духовность, воспитательно-развивающую функцию, которая также ориентирована на личность ученика.

Именно эти шкалы имеют корреляционную связь (коэффициент корреляции Спирмана) с адекватной самооценкой педагога, соответственно шкалы «организованность» ($r = 0,45$) и «интеллигентность» ($r = 0,54$) (Ковалева 2016, 51).

Можно сделать вывод, что адекватность восприятия себя сопровождается такой профессиональной направленностью, которая нацелена не на предмет, а на личность учащихся и сотрудничество с ними.

Разнонаправленность установок педагога и учащихся подвергает педагогическую деятельность угрозе деструктивных воздействий. Она может сопровождаться конфликтами, неадекватными восприятиями и действиями, актами психологического насилия со стороны педагога. Приоритет направленности на предмет нарушает межличностные отношения. Учитель борется за лучшее усвоение предмета, который для него имеет особое личностное значение. При отсутствии поддержки и разделенности такого отношения к предмету со стороны учеников у учителя не удовлетворяется потребность в «межличностной надежности» (К. Хорни). Такой педагог видит свою цель в самореализации через предметную деятельность как средство достижения личностного развития. Искаженные

ожидания, нереализованный потенциал блокируют межличностные отношения с учениками, необходимые для осуществления педагогической деятельности. Учитель переживает определенную изолированность и при недостатке педагогического опыта, психологических знаний не может решить профессиональные задачи, ощущает беспомощность, испытывает тревогу. В контактах с детьми использует неадекватные стратегии, проявляет агрессивность в отношениях с учащимися. Неумение учителя сглаживать противоречия, выстраивать отношения с учащимися провоцирует конфликты. Состояние повышенного беспокойства приводит к использованию педагогом насильственных методов в отношениях с детьми, к конфликтному поведению (Ковалева 2016, 53–54).

Компромиссный стиль возникает только в случае принятия точки зрения других. А это значит заинтересованность потребностями детей, внимание к их личности. Исследование такой личностной характеристики, как тревожность, по шкале Тейлора («Проявление тревожности») у педагогов с различным стажем работы выявило, что самые высокие средние показатели в группе со стажем до 5 лет (средний показатель — 12). Это означает, что молодые педагоги склонны проявлять тревожность в ситуациях педагогической деятельности. Скорее всего, это связано с недостатком средств достижения педагогических целей, недостаточным уровнем рефлексии и осознанности. У более опытных педагогов показатель тревожности значительно ниже. В группе со стажем до 10 лет этот показатель 6,8. В остальных группах он приближается к этому значению. Сравнение показателей молодых педагогов и более опытных выявило значимые различия ($U = 32$ при $p = 0,05$). Также выяснялся стиль поведения в ситуациях (К. Томас). Анализ средних показателей по данной методике выявил преобладание стиля соперничества у молодых педагогов (8,5) со стажем от 0 до 5 лет. Наиболее низкий средний

показатель по этому стилю в группе со стажем от 11 до 15 лет (3,8).

Это свидетельствует о том, что молодые педагоги не справляются с психологическим напряжением и используют менее продуктивную стратегию во взаимодействии. Сравнение показателей групп выявило достоверные различия (коэффициент Манна — Уитни: $U = 25$ при $p = 0,05$).

Также выяснено, что существует значимая связь между тревожностью и стилем соперничества в конфликте (тест Томаса «Поведение в конфликте») (корреляционный анализ по Спирмену: $r = 0,52$ при $p = 0,05$). Таким образом, повышенная тревожность сопровождается конфликтным отношением с наличием соперничества во взаимодействии. Это приводит к неадекватным способам общения в отношениях педагога с учениками.

Изучение эмпатийных способностей учителей (методика «Диагностика уровня эмпатии» Ю. М. Юсупова) показало, что очень низкие и высокие показатели эмпатии в данной выборке не представлены. 14 % учителей обладают высокими показателями проявления эмпатии, преобладает средний уровень эмпатийных тенденций — 83 %. Низкий уровень присутствует только у 3 % испытуемых.

Изучение нервно-психической устойчивости учителей выявило, что преобладают средние показатели психической устойчивости. Методика «Прогноз», направленная на изучение нервно-психической устойчивости, показала, что нервно-психические срывы вероятны у 36 % учителей в данной выборке. Повышенная нервно-психическая устойчивость наблюдается у 11 %, нервно-психические срывы вероятны в экстремальных условиях у 30 %. Нервно-психических срывов практически не бывает у 23 % учителей. Это выдвигает на первый план задачи оказания психологической поддержки и создания необходимых условий реабилитации и коррекции эмоционального состояния учителя.

Обсуждение результатов

Результаты теоретического и практического исследования проявления насилия в педагогической деятельности показывают, что есть необходимость в повышении компетенций педагога как в личностном самосовершенствовании, так и в общении с учениками. В связи с этим разработана и апробируется специализированная программа подготовки педагогов: «Психологическая помощь педагогам по ненасильственному взаимодействию в образовательной среде»

(Ковалева, Сандуляк 2018). Программа представляет собой курс лекций, семинаров и тренинговых заданий, содержащих упражнения, игровые ситуации, самоанализ, коллективный анализ педагогических ситуаций, освоение психологических техник и приемов саморегуляции. Ее задача научить педагогов уважать личность ребенка, разбираться в психологических особенностях детского поведения: поддерживать мотивацию к обучению, усилия в достижении образовательных и воспитательных целей, концентрировать энергию ребенка для получения желаемого результата. Программа направлена также на коррекцию враждебности, агрессивности, импульсивного поведения в связи со стрессовыми ситуациями в педагогической деятельности.

Цели программы реализованы в двух взаимосвязанных блоках:

1. Блок профессиональной компетенции — «Личность учителя» (темы I–V).
2. Блок профессиональной компетенции — «Педагогическое общение» (темы VI–XII).

В блоке компетентности «Личность учителя» выделены психологические знания и умения на основе усвоения понятий: рефлексия, педагогическое самосознание, целостность Я-концепции, эмпатия, оптимальное функциональное состояние, саморегуляция, устойчивая направленность личности.

В блоке компетентности «Педагогическое общение» выделены социально-психологические знания на основе усвоения понятий: профессиональное поведение, перцептивные способности, педагогические роли и позиции в общении, разрешение конфликтных ситуаций, коллективная атмосфера, манипуляции в общении.

I. Рефлексия как способ совершенствования педагогического взаимодействия.

Цель: развитие рефлексивных умений у педагога.

Понятие рефлексии. Самоанализ и самодиагностика. Социально-психологические умения и уровень овладения ими. Свойства личности педагога: способности, характер, психические состояния, уровень развития отдельных функций (речь, воля, эмоции), способы эмоционального реагирования в стрессовых ситуациях. Отношение к агрессивным и насильственным действиям в качестве воспитательного воздействия.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Педагогические ситуации и поведение педагога в них.
2. Задания на профессионально-педагогическую рефлексия.

3. Задания на рефлексию в общении.
4. Задания на рефлексию личностных качеств.
5. Задания на рефлексию роли личности в профессиональной компетентности.
6. Тренинговое упражнение «Кто Я?»

II. Направленность личности педагога.

Цель: осмысление профессиональной направленности как интегральной характеристики деятельности педагога.

Ценности и цели педагогической деятельности. Гуманистическая позиция педагога. Мотивация и центрация: эгоистическая, бюрократическая, конфликтная, авторитарная, альтруистическая, познавательная и гуманистическая. Доминирование и виды мотива власти. Причины агрессии педагога. Наказание и его мера. Педагогическая позиция.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Дискуссия.
2. Определение собственных целей и ценностей в педагогической деятельности.
3. Упражнение «Мой профессиональный герб и мое профессиональное кредо».
4. Анализ психологических состояний в процессе взаимодействия с учащимися.
5. Упражнение «Я — профессионал».
6. Упражнение «Письмо из будущего».
7. Диагностика направленности личности учителей.

III. Целостность Я-концепции педагога.

Цель: развитие самосознания педагога и понимания причин своих поступков.

Понятие Я-концепции как интегральной характеристики личности. Положительная и отрицательная Я-концепция. Влияние Я-концепции учителя на учащихся и формирование их Я-концепции. Психологические концепции: гештальт-психология, транзактный анализ в понимании целостности личности. Нарушение целостности Я-концепции и деструктивные последствия. Внутриличностный конфликт и его влияние на социальные взаимодействия. Понятие о зрелости личности. Самодиагностика.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Выделить особенности в понимании целостности личности в психологических концепциях.
2. Выделить причины появления внутриличностного конфликта у учеников и педагогов и их проявления в поведении.
3. Определить способ взаимодействия педагога с учеником, у которого присутствуют признаки внутриличностного конфликта.
4. Оценить свои профессиональные позиции.

5. Самодиагностика стиля преподавания.

6. Тренинговые упражнения:

- упражнение «Круг субличностей»;
- упражнение «Психодрама субличностей».

IV. Педагогическое самосознание и его развитие.

Цель: развитие умения адекватного самооценивания личности; преодоление барьеров развития личности.

Самооценка и ее основания. Критика и самокритика. Конструктивность и действенность самооценки педагогов. Проявление агрессии как защита личности. Проекция и другие виды личностной защиты. Стереотипы, их отрицательные последствия: снижение критичности, неадекватная самооценка, импульсивность реакций. Угрозы «Я» и их преодоление адекватными способами. Связь самооценки и рефлексии.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Проанализировать связь самооценки и рефлексии личностной и педагогической.
2. Выявить связь самооценки и агрессивности.
3. Проанализировать защитные механизмы личности и представить их в виде педагогических ситуаций.
4. Тренинговые упражнения:
 - упражнение «Мои трудности»;
 - анализ педагогических ситуаций.

V. Эмоции в педагогической деятельности.

Цель: развитие умений эмоциональной саморегуляции и самовыражения.

Позитивное и негативное влияние эмоций на учебный процесс. Связь негативных эмоций с внутриличностными противоречиями. Умения точно выражать свои эмоции (слово, невербальные средства). Связь проявления эмоциональных реакций с темпераментом, мотивационной сферой. Средства предупреждения аффекта и негативных состояний. Включение и «раскачка» нужных эмоций.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Составить список положительных и отрицательных эмоций, проявляемых в педагогической деятельности. Выявить значимость эмоционального интеллекта в педагогической деятельности.
2. Демонстрация эмоций без слов, только жестами и мимикой.
3. Проанализировать связь личного темперамента с проявлением эмоциональных реакций в профессиональной деятельности.
4. Тренинговые упражнения:
 - упражнение «Дерево эмоций»;
 - презентация «Личностные особенности»;

- педагогические ситуации;
- самонаблюдение.

VI. Гармоничное взаимодействие педагогов и учащихся.

Цель: выработать оптимальные навыки педагогического взаимодействия.

Специфика педагогического общения. Нарушение коммуникации и деструктивные последствия. Владение средствами общения (кинесика). Речь педагога. Вербальная агрессия и ее последствия. Невербальные способы передачи эмоций. Общение — дистанция, общение — устрашение. Проявление жестокости в общении.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Проанализировать типы деструктивных коммуникаций, используемые в педагогическом процессе.
2. Выделить плюсы и минусы применения вербальной агрессии в отношении ученика.
3. Самоанализ конфликтных ситуаций общения.
4. Тренинговые упражнения:
 - упражнение «Давление»;
 - упражнение «Несправедливая обида»;
 - упражнение «Пойми другого»;
 - упражнение «Монолог и диалог».

VII. Педагогический такт.

Цель: выработать умения гармоничного соотношения задач, условий и возможностей участников общения.

Соотношение понятий «такт» и «педагогический такт». Педагогический такт как основа дружелюбного общения. Педагогическая этика. Оптимизм и позитивное отношение к личности школьника. Развитие гибкости в общении. Эмпатия в контакте (рациональная, эмоциональная, действенная, опережающая). Ролевые позиции в общении. Условия овладения педагогическим тактом. Функции и принципы педагогического такта. Качества личности как предпосылки проявления педагогического такта.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Составьте схему элементов педагогического такта и педагогической этики.
2. Предложите способы развития гибкости в общении.
3. Выделите основные ролевые позиции в педагогическом общении. Возможны ли перестановки этих ролей?
4. Тренинговые упражнения:
 - психологическая игра «Метафора моей жизни»;
 - анализ самонаблюдения.

VIII. Оптимальный эмоционально-психологический фон педагогического взаимодействия.

Цель: выработать умения поддерживать благополучную психологическую атмосферу в педагогическом взаимодействии.

Психологическая безопасность в контакте. Психологический климат. Влияние эмоций на познавательную сферу. Творческое самочувствие учителя и его компоненты. Заражение как психологический феномен передачи эмоционального состояния. Установка на оптимизацию эмоционального состояния. Регуляция эмоционального состояния учащихся. «Децентрация» позиции учителя. Темперамент и предпосылки к проявлению определенных эмоций. Сигналы — стимуляторы эмоций. Раппорт как эмпатическое сопереживание и душевный резонанс.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Выявить свою оптимальную психологическую дистанцию с детьми.
2. Проанализировать продуктивность атмосферы, создаваемой на уроке.
3. Овладение способами эмоциональной саморегуляции.
4. Тренинговые упражнения:
 - вхождение в раппорт;
 - осознание ролевой позиции педагога, ее оптимизация и коррекция.

IX. Перцепция как основа гармоничного общения.

Цель: развитие перцептивных способностей педагогов.

Восприятие партнеров по общению. Искажение и деформация перцепции. Источники изменения объективного восприятия. Эффекты перцепции (ореол, новизна). Каузальная атрибуция и выбор способов поведения. Имидж учителя как способ управления восприятием. Антипатия и ее причины. Кинесика и невербальное выражение дружелюбия и враждебности. Позитивный и отрицательный трансфер.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Проанализировать восприятие различных типов учеников.
2. Выявить эффекты перцепции учащихся.
3. Скорректировать перцепцию в соответствии с целями взаимодействия.
4. Тренинговые упражнения:
 - выстраивание отрицательного и положительного трансфера;
 - упражнение «Я и другой»;
 - упражнение «Свои и чужие».

Х. Развивающее и манипулирующее педагогическое общение.

Цель: снижение уровня манипулятивных воздействий в педагогическом процессе.

Манипуляции в общении и их причины. Манипулятивное поведение. Педагогическая оценка как способ манипуляции. Реакции на манипуляции. Статусно-ролевые позиции в манипулятивном поведении. Авторитарный стиль («разящие стрелы»), провоцирующий жесткое обращение. Авторитарно-манипулятивная и гуманистическая модели взаимодействия. Выведение из стереотипов жесткого контроля и власти. Обвинения и угрозы как приемы манипулирования школьником.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Выделите плюсы и минусы для учителя и ученика в использовании в образовательной деятельности педагогом манипулятивных методов воздействия.

2. Составьте таблицу преимуществ и недостатков авторитарного, демократичного, либерального стилей преподавания.

3. Выделите в каждом из этих стилей необходимые качества, знания, умения, навыки педагога.

4. Тренинговые упражнения:

- наблюдение за проявлениями манипуляции «вина», «долженствование», «угроза»;
- обмен опытом взаимодействия.

XI. Конфликт в педагогическом общении.

Цель: приобретение навыков поведения в конфликте и перевода его в конструктивную фазу.

Педагогический конфликт. Конфликт: конструктивные и деструктивные последствия. Социально-психологические причины конфликта. Конфликтная ситуация и ее оценка. Способы и приемы преодоления противоречия. Неблагоприятные факторы развития конфликта. Снижение эмоционального напряжения в конфликте. Учет потребностей участников конфликта (индивидуальные, возрастные). Анализ личных качеств субъектов конфликтов. Типы конфликтных личностей. Изменение установок и поведенческих стереотипов, стратегий и приемы разрешения конфликтов.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Осознание межличностных конфликтов в педагогической деятельности.

2. Перечислить негативные последствия педагогических конфликтов.

3. Последствия неразрешенных конфликтов для учащихся и последствия для педагогов.

4. Способы разрешения конфликтных ситуаций.

5. Тренинговые упражнения:

- демонстрация различных стратегий поведения в конфликте;
- медиация;
- использование схемы конфликта в его разрешении.

XII. Психолого-педагогические трудности и их преодоление.

Цель: умение справляться с трудностями педагогической деятельности.

Социально-психологические барьеры взаимодействия. Негативные функциональные состояния. Неудовлетворительные трансакции в общении. Оптимизация трансакций и психологические подстройки. Самоконтроль за психологическими и функциональными состояниями (телесные ощущения, дыхание, усталость, неудовлетворенность). Проявления эмоционального выгорания. Способы преодоления неблагоприятных состояний. Техники саморегуляции (НЛП, медитации). Развитие оптимальных качеств коммуникатора. Умение работать с различными психотипами детей, возрастные особенности и задачи развития в гуманистической парадигме образования.

Индивидуальная работа и практические задания:

1. Выделите причины трудностей педагогической деятельности.

2. Проанализируйте свои способности по преодолению неблагоприятных состояний.

3. Продемонстрируйте свои возможности работать с детьми различных психотипов и акцентуаций.

4. Тренинговые упражнения:

- задание на педагогическую интуицию;
- задание на педагогическую наблюдательность;
- задания на педагогическую импровизацию;
- задания на педагогическую эмпатию.

Выводы

Психологические аспекты и внимание к ним в педагогической деятельности повысят уровень компетентности педагога, будут способствовать развитию его личности.

Повышая компетентность педагога по созданию ненасильственной образовательной среды и совершенствуя его личность, можно профилировать проявления насилия в педагогической деятельности. Это особенно важно в новой личностной парадигме образования. Гуманизация отношений и формирование

ненасильственной среды в образовательном учреждении требует изменения в отношениях «учитель — ученик», возникновения доверия, понимания на базе педагогической эмпатии, рефлексии, саморегуляции.

Компетентность педагога позволит соответствовать новым задачам современной шко-

лы и развитию идеи ненасильственной педагогики.

Предложенная программа «Психологическая помощь педагогам по ненасильственному взаимодействию в образовательной среде» находится в стадии апробации в образовательных учреждениях Республики Молдова.

Литература

- Баева, И. А. (2002) *Психологическая безопасность в образовании*. СПб.: Издательство «СООУЗ», 271 с.
- Баева, И. А., Волкова, Е. Н., Лактионова, Е. Б. (2009) *Психологическая безопасность образовательной среды*. М.: Экон-Информ, 248 с.
- Баева, И. А., Рубцов, В. В. (2008) Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника. В кн.: Г. М. Коджаспирова (ред.). *Безопасность образовательной среды*. М.: Экон-Информ, с. 5–11.
- Баева, И. А., Семикин, В. В. (2005) Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 5 (12), с. 7–19.
- Барбэроши, А., Гремалски, А., Жигэу, И. и др. (2009) *Базовое образование в Республике Молдова с перспективы школы, дружелюбной ребенку*. Кишинэу: б. и., 42 с.
- Быковская, Е. Ф. (2006) Педагогическое насилие: теория и практика. *Философия образования*, № 1, с. 221–229.
- Волкова, Е. Н. (ред.) (2011) *Насилие и жестокое обращение с детьми*. СПб.: ООО «Книжный Дом», 384 с.
- Волкова, Е. Н. (2016) К вопросу о разработке методологии оценки распространенности насилия над детьми. *Петербургская социология сегодня*, № 7, с. 58–74.
- Ганузин, В. М. (2011) Диагностика синдрома педагогического насилия. В кн.: *Сборник материалов XV Конгресса педиатров России с международным участием «Актуальные проблемы педиатрии» (Москва, 14–17 февраля 2011 г.)*. М.: б. и., с. 173.
- Ганузин, В. М. (2013) Синдром педагогического насилия как форма дидактогении. *Медицинская психология в России*, т. 5, № 5, статья 15. DOI: 10.24411/2219-8245-2013-15150
- Долгова, В. И., Рокицкая, Ю. А., Сметанина Д. А. (2016) Психологическая безопасность образовательной среды как условие адаптации пятиклассников с ограниченными возможностями здоровья в школе-интернате. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, т. 44, с. 138–144.
- Кобута, М. А. (2006) *Насилие в семье. Это необходимо знать для его выявления и предотвращения*. Ярославль: Городской научно-методический центр социальной политики, 52 с.
- Ковалева, Е. А. (2016) Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности. *Psihologie. Pedagogie Specială. Asistența socială*, № 4 (45), с. 49–56.
- Ковалева, Е. А., Сандуляк, С. А. (2018) *Психологическая помощь педагогам по ненасильственному взаимодействию в образовательной среде*. Кишинев: б. и., 334 с.
- Кон, И. С. (2006) Что такое буллинг и как с ним бороться. *Семья и школа*, № 11, с. 15–18.
- Петросяни, В. Р. (2011) Проблема буллинга в современной образовательной среде. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 6 (108), с. 151–154.
- Форвард, С. (2015) *Вредные родители*. СПб.: Питер, 336 с.

References

- Baeva, I. A. (2002) *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 271 p. (In Russian)
- Baeva, I. A., Rubtsov, V. V. (2008) *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie psikhosotsial'nogo blagopoluchiya shkol'nika* [Psychological safety of the educational environment as a condition for the student's psychosocial well-being]. In: G. M. Kodzhaspirova (ed.). *Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy* [Safety of educational environment]. Moscow: Econ-Inform Publ., pp. 5–11. (In Russian)
- Baeva, I. A., Semikin, V. V. (2005) *Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy, psikhologicheskaya kul'tura i psikhicheskoe zdorov'e shkol'nikov* [The security of educational environment, psychological culture, and psychological health of schoolchildren]. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 5 (12), pp. 7–19. (In Russian)
- Baeva, I. A., Volkova, E. N., Laktionova, E. B. (2009) *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy* [Psychological security of the educational environment]. Moscow: Econ-Inform Publ., 248 p. (In Russian)
- Barberoshie, A., Gremalski, A., Zhigeu, I. et al. (2009) *Bazovoe obrazovanie v Respublike Moldova s perspektivy shkoly, druzhestvennoy rebenku* [Basic education in the Republic of Moldova from the perspective of a child-friendly school]. Chișinău: s. n., 42 p. (In Russian)

- Bykovskaya, E. F. (2006) Pedagogicheskoe nasilie: teoriya i praktika [Pedagogical violence: Theory and practice]. *Filosofiya obrazovaniya — Philosophy of Education*, no. 1, pp. 221–229. (In Russian)
- Dolgova, V. I., Rokitskaya Yu. A., Smetanina D. A. (2016) Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie adaptatsii pyatiklassnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v shkole-internate [Psychological safety of the educational environment as a condition for the adaptation of fifth-graders with disabilities in boarding school]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Kontsept"*, vol. 44, pp. 138–144. (In Russian)
- Forward, S. (2015) *Toxic parents*. Saint Petersburg: Piter Publ., 336 p. (In Russian)
- Ganuzin, V. M. (2011) Diagnostika sindroma pedagogicheskogo nasiliya [Diagnosis of pedagogical violence syndrome]. In: *Sbornik materialov XV Kongressa pediatrov Rossii s mezhdunarodnym uchastiem "Aktual'nye problemy pediatrii" [Proceedings of the XV Congress of Russian Pediatricians with international participation "Actual problems of pediatrics" (Moscow, 14–17 February 2011)]*. Moscow: s. n., p. 173. (In Russian)
- Ganuzin, V. M. (2013) Sindrom pedagogicheskogo nasiliya kak forma didaktogenii [The syndrome of pedagogical violence as a form of dydactogenia]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii — Med. psihol. Ross.*, vol. 5, no. 5, article 15. DOI: 10.24411/2219-8245-2013-15150 (In Russian)
- Kobuta, M. A. (2006) *Nasilie v sem'e: eto neobkhodimo znat' dlya ego vyyavleniya i predotvrascheniya [Violence in the family: It is necessary to know the ways to identify and prevent it]*. Yaroslavl: Gorodskoj nauchno-metodicheskij tsentr sotsial'noj politiki Publ., 54 p. (In Russian)
- Kon, I. S. (2006) Chto takoe bullying i kak s nim borot'sya [What is bullying and how to deal with it]. *Sem'ya i shkola*, no. 11, pp. 13–15. (In Russian)
- Kovaleva E. A. (2016) Lichnostnyie predposylki proyavleniya nasiliya v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Personal triggers of the aggression manifestation in the educational activity]. *Psiholog. Pedagog. Special. Asistent. social — Psychology, special pedagogy and social work*, no. 4 (45), pp. 49–56. (In Russian)
- Kovaleva, E. A., Sandulyak, S. A. (2018) *Psikhologicheskaya pomoshch pedagogam po nenasil'stvennomu vzaimodeystviyu v obrazovatel'noy srede [Psychological assistance to teachers in non-violent interaction in the educational environment]*. Chişinău: s. n., 334 p. (In Russian)
- Petrosyants, V. R. (2011) Problema bullinga v sovremennoj obrazovatel'noj srede [Bullying in modern school environment]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no. 6 (108), pp. 151–154. (In Russian)
- Volkova, E. N. (ed.) (2011) *Nasilie i zhestokoe obrashchenie s det'mi [Violence and child abuse]*. Saint Petersburg: ООО "Knizhnyj Dom" Publ., 384 p. (In Russian)
- Volkova, E. N. (2016) K voprosu o razrabotke metodologii otsenki rasprostranennosti nasiliya nad det'mi [On the development of a methodology for estimating the prevalence of child abuse]. *Peterburgskaya sotsiologiya segodnya — St. Petersburg Sociology Today*, no. 7, pp. 58–74. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168

Разработка инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами на основе моделирования эталона его ролевого образа

В. Н. Панфёров¹, А. В. Микляева¹, С. А. Безгодова¹, С. В. Васильева^{✉1}, А. С. Иванов¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Панфёров Владимир Николаевич,
SPIN-код: 1910-5422, Scopus
AuthorID: 57128097400, ORCID:
0000-0002-3528-3122

Микляева Анастасия Владимировна,
SPIN-код: 9471-8985, Scopus
AuthorID: 53984860100, ORCID:
0000-0001-8389-2275

Безгодова Светлана Александровна,
SPIN-код: 6644-6059, Scopus
AuthorID: 57128588500, ORCID:
0000-0001-5425-7838

Васильева Светлана Викторовна,
SPIN-код: 9387-8525, ORCID:
0000-0002-6052-3431, e-mail:
vasilevasv@herzen.spb.ru

Иванов Артём Сергеевич,
SPIN-код: 7462-3285

Для цитирования:

Панфёров, В. Н., Микляева, А. В.,
Безгодова, С. А., Васильева, С. В.,
Иванов, А. С. (2019) Разработка
инструментария для изучения
социально-психологической
интерпретации личности
преподавателя студентами
на основе моделирования эталона
его ролевого образа. *Психология
человека в образовании*, т. 1, № 2,
с. 158–168. DOI: 10.33910/2686-9527-
2019-1-2-158-168

Получена 30 мая 2019; прошла
рецензирование 8 июня 2019;
принята 8 июня 2019.

Финансирование: работа
поддержана грантом Российского
фонда фундаментальных
исследований, проект
№ 19-013-00412 А.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье описан алгоритм разработки варианта методики полярных профилей, который может быть использован для выяснения представлений студентов о преподавателях на основе их сопоставления с эталонным ролевым образом. При составлении перечня черт «идеального преподавателя» учитывались закономерности социально-психологической интерпретации личности, связанные с индивидуальными особенностями воспринимающего субъекта, особенностями группы, в которую входит субъект, особенностями деятельности, связывающей субъекта с объектом познания. Показана необходимость соблюдения принципа содержательной валидности при разработке методического инструментария с учетом специфики предметного поля и «языка респондентов». Эталонный образ сконструирован на основе опроса и анализа свободных описаний 335 респондентов. В результате было получено 630 семантических единиц, с помощью которых студенты описывают особенности личности и деятельности преподавателей. По результатам частотного анализа (с учетом порогов устойчивости выделяемой единицы), кластерного анализа, контент-анализа описаний студентов по двум основаниям — компонентам психического потенциала и функциональной структуре деятельности преподавателя, — была выявлена, с одной стороны, дифференцированность и, с другой стороны, целостность представлений студентов об «идеальном преподавателе». В описание вошли качества, относящиеся к нравственным, мотивационным, регуляторным, коммуникативно-речевым, интеллектуальным, аффективным, рефлексивным и креативным психическим образованиям, которые проявляются в характеристиках стиля поведения и деятельности преподавателя, его отношения к студентам, работе и самому себе, в характеристиках знаний, умений и способностей преподавателя. Итогом работы стала методика полярных профилей, содержащая 34 характеристики биполярных качеств личности преподавателей. Она может послужить средством выяснения представлений студентов о преподавателях как предпочитаемых исполнителях профессиональной роли в условиях непосредственного и опосредованного взаимодействия.

Ключевые слова: социально-психологическая интерпретация личности, личность преподавателя, психологические качества преподавателя, модели эталонного образа преподавателя, метод полярных профилей.

Development of a tool for studying students' social and psychological interpretation of the teacher's person based on reference role image simulation

A. V. Panferov¹, A. V. Miklyaeva¹, S. A. Bezgodova¹, S. V. Vasileva^{✉1}, A. S. Ivanov¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Vladimir N. Panferov, SPIN: 1910-5422, Scopus AuthorID: 57128097400, ORCID: [0000-0002-3528-3122](https://orcid.org/0000-0002-3528-3122)

Anastasia V. Miklyaeva, SPIN: 9471-8985, Scopus AuthorID: 53984860100, ORCID: [0000-0001-8389-2275](https://orcid.org/0000-0001-8389-2275)

Svetlana A. Bezgodova, SPIN: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ORCID: [0000-0001-5425-7838](https://orcid.org/0000-0001-5425-7838)

Svetlana V. Vasileva, SPIN: 9387-8525, ORCID: [0000-0002-6052-3431](https://orcid.org/0000-0002-6052-3431), e-mail: vasilevasv@herzen.spb.ru

Artyom S. Ivanov, SPIN: 7462-3285

For citation: Panferov, A. V., Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Vasileva, S. V., Ivanov, A. S. (2019) Development of a tool for studying students' social and psychological interpretation of the teacher's person based on reference role image simulation. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 158–168. DOI: [10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-2-158-168)

Received 30 May 2019; reviewed 8 June 2019; accepted 8 June 2019.

Funding: The reported study was funded by RFBR according to the research project no. 19-013-00412 A.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article describes the algorithm for developing a variant of the polar profile technique, which can be used to investigate students' view on an individual teacher by comparing it with the reference image. The features of an ideal teacher were identified with due regard for the patterns of social and psychological interpretation of a person that are associated with students' individual properties, the individual properties of students' groups and the unique nature of the activities that connect students and teachers. Due to the unique nature of the subject area and the respondents' language, a particular focus in developing the technique is placed on the principle of content validity. The reference image has been built on the basis of a survey results and descriptions (answers to an open-ended question) from 335 respondents. This resulted in 630 semantic units that students use to describe teachers' personality and activities. These data were processed with the use of various techniques, including frequency analysis (controlling for the sustainability thresholds of the unit under consideration), cluster analysis and two types of content analysis: teacher's mental potential and their functional activity structure. The analysis has demonstrated that students' views on the ideal teacher are both similar and diverse. Student descriptions included moral, motivational, regulatory, communicative, verbal, intellectual, affective, reflexive and creative qualities that are manifested in teacher's behavior and work style, their attitude to students, to their work and to themselves, as well as the qualities connected with teacher's knowledge, skills and abilities. The research resulted in the polar profile technique that containing 34 pairs of opposite teacher qualities. It can serve as a tool for investigating students' views on the types of teachers they prefer in direct and indirect educational settings.

Keywords: social and psychological personality interpretation, teacher's personality, psychological qualities of a teacher, models of a teacher's standard image, polar profile technique.

Введение

В современных социально-психологических исследованиях остро стоит проблема разработки надежного исследовательского инструментария. Суть проблемы в содержательном соответствии (релевантности) эмпирических референтов инструментария (методик) предмету исследования. Она определяется как содержательная валидность (Ребер 2000, 113–117). Конструирование содержательно валидного исследования

предполагает достижение соответствия программы и методик изучаемому предмету. Решить эту задачу можно эмпирическим путем — исследованием лингвистического тезауруса, который используется респондентами при характеристике партнеров социального взаимодействия (Панфёров, Чугунова 1977). Это важно для обеспечения семиотического соответствия слов/понятий, используемых респондентами, с их психологическими значениями, определяющими смысл конкретного социального взаимодействия.

В нашем исследовании данная задача решалась в контексте разработки инструментария, предназначенного для исследования закономерностей социально-психологической интерпретации личности (СПИЛ) преподавателя студентами в условиях непосредственного и опосредованного общения, представленного ролевым отношением «преподаватель — студенты». Актуальность этой исследовательской задачи возрастает на фоне стремительного развития различных форм дистанционного обучения, порождающего принципиально новые формы опосредованного педагогического взаимодействия, в некоторых случаях являющегося единственным форматом отношений между преподавателем и студентами, в других — дополняющего непосредственную коммуникацию между ними. Исследования социальных и педагогических психологов показывают, что эффективность учебной деятельности во многом определяется социально-перцептивными факторами (Бодалёв, Васина 2005), которые существенно различаются в ситуациях непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавателя и студентов (Войскунский 2014; Панфёров, Микляева, Безгодова, Васильева 2018). Разработка исследовательского инструментария для СПИЛ преподавателя студентами в условиях непосредственного/опосредованного взаимодействия возможна только с учетом «языка респондентов», составления языкового тезауруса выборки (в данном случае студентов) посредством анализа свободных характеристик личности преподавателей.

В современной отечественной литературе представлено довольно большое количество исследований, посвященных анализу представлений студентов вузов о преподавателях. В них показано, что в условиях реального взаимодействия преподавателя со студентами (лекционные, семинарские, практические занятия и др.) в сознании студентов формируется образ, который включает в себя представления о личностных, профессиональных и других особенностях преподавателя, в том числе внешний облик и манеру поведения. Этот образ включает в себя широкий спектр профессиональных и личностных характеристик, характеризующихся достаточной наполненностью и целостностью (Егоров 2013; Романов, Даукша 2016; Шлыкова 1998). Помимо образа «реального преподавателя», в результате взаимодействия формируются и представления об «идеальном преподавателе», включающие профессиональные характеристики преподавателя, особенности его коммуникации со студентами, разнообразные личностные

качества (Есипова, Сатывалдиева 2015; Пучков 2012). Однако результаты таких исследований, как правило, представляют собой перечни качеств, приписываемых студентами преподавателям, сгруппированных контент-аналитическим путем на основе произвольно выбираемых авторами классификационных оснований, что делает результаты различных исследований трудносопоставимыми и не позволяющими разрабатывать инструмент для изучения СПИЛ преподавателя студентами на их основе. Также весьма распространенным путем анализа данных об образе преподавателя является частотный анализ отдельных характеристик, который зачастую приводит к фокусировке внимания исследователя на качествах, составляющих содержание стереотипных представлений об «объекте восприятия», и игнорированию индивидуализирующих качеств, имеющих в практике взаимодействия между тем большое дифференцирующее значение.

Необходимо отметить, что СПИЛ представляет собой основной механизм формирования образа одного человека в сознании другого, в нашем случае — образа преподавателя в сознании студента, и заключается в формировании суждений о человеке, возникающих в процессе восприятия его внешности и поведения на основе их семантизации (Панфёров 2015). Психологическое отражение элементов внешнего облика и поведения человека — «объекта» восприятия — и его образ, формирующийся в сознании воспринимающего субъекта, существенно различаются, поскольку образ формируется в процессе непрерывного соотношения воспринимаемого человека, во-первых, с личным опытом воспринимающего, во-вторых, со сведениями о принадлежности воспринимаемого человека к тем или иным социальным группам, в том числе о его профессии, и, в-третьих, соотношения ролевых позиций воспринимающего и воспринимаемого. Помимо этого, важную роль играют индивидуальные особенности воспринимающего субъекта, характеристики групп, в которые он входит, специфика реализуемой им деятельности. Таким образом, рассматривая проблему СПИЛ, необходимо учитывать множественную обусловленность данного феномена. Поэтому стандартизированные методики, изначально задающие некоторые универсальные параметры для анализа личности, так же как и частотный анализ, проводимый без учета вклада каждой характеристики в целостный образ воспринимаемого человека, не способны в полной мере обеспечивать содержательную валидность исследований СПИЛ. Для достижения

содержательной валидности исследований СПИА, таким образом, требуется соблюдение следующих условий: 1) использование языкового тезауруса, релевантного опыту респондентов; 2) использование классификационных категорий, отражающих сущность деятельности, в которой происходит восприятие содержания ролей, реализуемых субъектами восприятия во взаимодействии друг с другом.

Один из наиболее эффективных методологических ходов, используемых в социальной психологии для обеспечения содержательной валидности исследований СПИА, — это создание эталонных ролевых образов, задающих «систему координат» интерпретации личности воспринимаемого человека. Этот методический прием позволяет определить спектр слов/понятий содержательно валидных особенностям респондентов, структуре и содержанию деятельности, в которой происходит восприятие, специфику взаимодействия субъектов, параметры оценивания. Существенным достоинством моделирования эталонных ролевых образов является проявление в них именно тех характеристик, которые, по мнению субъектов восприятия, в наибольшей степени обеспечивают эффективность того вида взаимодействия, в контексте которого осуществляются восприятие и интерпретация личности (Девярых 2012). На этом основании мы предположили, что моделирование эталонного образа идеального преподавателя может обеспечить, с одной стороны, удовлетворительный уровень содержательной валидности исследования СПИА преподавателя студентами и, с другой стороны, эвристичность полученных результатов для анализа взаимодействия «преподаватель — студенты» в контексте его эффективности.

В соответствии с этими теоретико-методологическими основаниями с целью разработки инструментария для изучения социально-психологической интерпретации личности преподавателя студентами было проведено эмпирическое исследование, направленное на моделирование эталонного ролевого образа преподавателя.

Методика

В исследовании, проводившемся в октябре — декабре 2018 года, приняли участие 335 студентов различных вузов России, из них 142 мужчины и 193 женщины. Средний возраст респондентов составил 20,41 года. Основную часть выборки составили студенты 2 курса (106 человек, 32 %) и 3 курса (104 человека, 31 %),

кроме того, в исследовании принимали участие студенты 4 курса (69 человек, 21 %), 1 курса (27 человек, 8 %), 5 курса (18 человек, 5 %), 1 курса магистратуры (5 человек, 1 %), 2 курса магистратуры (6 человек, 2 %). 125 (37 %) студентов обучаются на технических направлениях подготовки, 173 человека (52 %) — на гуманитарных, 37 (11 %) — на естественнонаучных. Исследование осуществлялось дистанционно с использованием «Google Форм», размещенных в сети Интернет.

Респонденты участвовали в исследовании на основе добровольного информированного согласия. Критерием включения респондента в выборку был его актуальный статус студента вуза (вне зависимости от направления, профиля и формы обучения).

В ходе исследования респондентам предлагалась следующая инструкция: «Какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать “идеальный преподаватель”? Напишите 10 характеристик, которые вы могли бы выделить».

Полученные данные подвергались анализу, включавшему в себя несколько этапов. На первом этапе составлялся словарь, который использовали студенты для описания эталонного ролевого образа преподавателя, осуществлялся частотный анализ составляющих его семантических единиц, определялась их статистическая устойчивость с использованием углового преобразования Фишера (Еремеев 1996). На втором этапе для уточнения результатов частотного анализа осуществлялся кластерный анализ методом Single linkage, для расчетов использовался пакет прикладных статистических программ Statistica 12.0. На третьем этапе с целью содержательного анализа полученного массива семантических единиц, представляющих эталонный ролевой образ преподавателя в сознании студентов, использовался контент-анализ по основаниям «компоненты психической организации человека» и «психологическая структура преподавательской деятельности». Выбор этих оснований был обусловлен результатами исследований образа «реального» и «идеального» преподавателя в сознании студентов, в которых, как указывалось выше, воспроизводились преимущественно психологические характеристики преподавателя, а также качества, характеризующие его как профессионала, что в совокупности позволило рассматривать контент-аналитические основания «компоненты психической организации человека» и «функциональная структура преподавательской деятельности» в качестве критериев, содержательных релевантных исследуемому предмету.

На основе анализа данных эмпирического исследования был составлен список характеристик, имеющих наибольший «вес» в структуре эталонного ролевого образа идеального преподавателя. На основе этого списка был смоделирован инструмент для исследования СПИЛ преподавателя студентами. В качестве основного методического приема выбран метод полярных профилей, разработанный Ч. Осгудом и широко используемый в социальной психологии. Метод полярных профилей, в отличие от семантического дифференциала, не требует проведения факторного анализа и группировки шкал в более емкие категории (Петренко 2010). Этот метод предполагает описание характеристики личности с помощью двух полюсов и позволяет не только выявить атрибуцию «объекту» восприятия того или иного качества, но и измерить степень ее интенсивности. Негативные полюса для характеристик, выделенных из описаний «идеального преподавателя» студентами, были подобраны с помощью словаря антонимов. Для преодоления тенденций, связанных с социальной желательностью, а также «автоматизма» в ответах полюса и очередность пар характеристик определялись рандомно.

Результаты и их обсуждение

Общий объем словаря, используемого опрошенными студентами для описания эталонного ролевого образа преподавателя, составил 630 единиц. На основе частотного анализа, с учетом порогов статистической устойчивости семантических единиц, количество семантических единиц, имеющих наибольший «вес» в эталонном образе преподавателя, сократилось до девяноста шести. В таблице 1 представлены наиболее часто встречающиеся в описаниях студентов характеристики «идеального преподавателя».

Табл. 1. Частота встречаемости характеристик «идеального преподавателя» в описаниях студентов

Характеристики «идеального преподавателя»	Частота встречаемости в выборке
справедливый	0,307
ответственный	0,293
добрый	0,263
с чувством юмора	0,221
отзывчивый	0,212
пунктуальный	0,182
честный	0,176

Окончание табл. 1

Характеристики «идеального преподавателя»	Частота встречаемости в выборке
терпеливый	0,164
внимательный	0,161
компетентный	0,128
умный	0,119
коммуникабельный	0,116
спокойный	0,116
строгий	0,104
образованный	0,099
открытый	0,099
вежливый	0,096
может заинтересовать	0,093
харизматичный	0,084
креативный/творческий	0,081
уверенный в себе	0,081
трудолюбивый	0,078
профессионализм	0,075
адекватный	0,069
любящий профессию	0,069
стрессоустойчивый	0,066
объективный	0,063
знающий свой предмет	0,054
добросовестный	0,048
обаятельный	0,048

Таким образом, наибольшую частоту встречаемости показали такие характеристики «идеального преподавателя», как справедливый, ответственный, добрый, с чувством юмора, отзывчивый, пунктуальный, честный, терпеливый, внимательный, компетентный, умный, коммуникабельный, спокойный, строгий, образованный, открытый, вежливый, может заинтересовать, харизматичный, креативный/творческий, уверенный в себе, трудолюбивый, профессионализм, адекватный, любит профессию, стрессоустойчивый, объективный, знает свой предмет, добросовестный и обаятельный. Такой широкий и дифференцированный языковой тезаурус студентов говорит о значимости различных сторон личности преподавателя и их проявлении в деятельности и взаимодействии в рамках ролей «преподаватель — студенты».

С помощью кластеризации (рис.) было показано, что 68 семантических единиц с низкой частотой встречаемости составили единый кластер (переменные 1–5, 7, 9–13, 15, 17–20, 22–28, 31, 33–35, 37–43, 45, 47–53, 60–68, 71, 73, 75, 77, 79, 80, 82, 83, 85–88, 90, 93–96 на рис.),

что позволило признать их менее весомыми в структуре целостного эталонного образа преподавателя в сравнении с 28 семантическими единицами с большей частотой встречаемости, составившими второй кластер ($L = 5$). Во второй кластер вошли следующие психологические качества личности: вежливый (переменная 6), внимательный (переменная 8), доброжелательный (переменная 14), добрый (переменная 16), заинтересовывающий (переменная 21), коммуникабельный (переменная 29), компетентный (переменная 30), креативный (переменная 32), любящий свое дело (переменная 36), образованный (переменная 44), общительный (переменная 46), ответственный (переменная 54), отзывчивый (переменная 55), открытый (переменная 56), понимающий (переменная 57), профессионализм (переменная 58), пунктуальный (переменная 59), спокойный (переменная 69), справедливый (переменная 70), строгий (переменная 72), терпеливый (переменная 74), толерантный (переменная 76), трудолюбивый (переменная 78), уверенный в себе (переменная 81), умный (переменная 84), харизматичный (переменная 89), честный (переменная 91), чувство юмора (переменная 92).

Таким образом, частотный анализ показал представленность различных компонентов психического потенциала личности преподава-

теля и значимость их проявлений в деятельности преподавателя для студентов, подтвердив тем самым релевантность выбранных контент-аналитических оснований («компоненты психической организации человека» и «функциональная структура преподавательской деятельности») предметному полю исследования (Панфёров, Волохонская, Микляева 2017; Чугунова, Панфёров 1978).

Контент-анализ характеристик, составивших эталонный ролевой образ преподавателя, по основанию «компоненты психической организации человека» показал (табл. 2), что наибольшее число психологических качеств преподавателей характеризуют его нравственный потенциал (частота встречаемости в описаниях 0,325), мотивационный потенциал (частота встречаемости в описаниях 0,150), регуляторный потенциал (частота встречаемости в описаниях 0,088), коммуникативно-речевой потенциал (частота встречаемости в описаниях 0,113) и интеллектуальный потенциал (частота встречаемости в описаниях 0,163). Помимо этого, в структуру эталонного ролевого образа преподавателя были включены качества, относящиеся к аффективной сфере (частота встречаемости в описаниях 0,05), рефлексивному потенциалу (частота встречаемости в описаниях 0,005), креативному потенциалу (частота

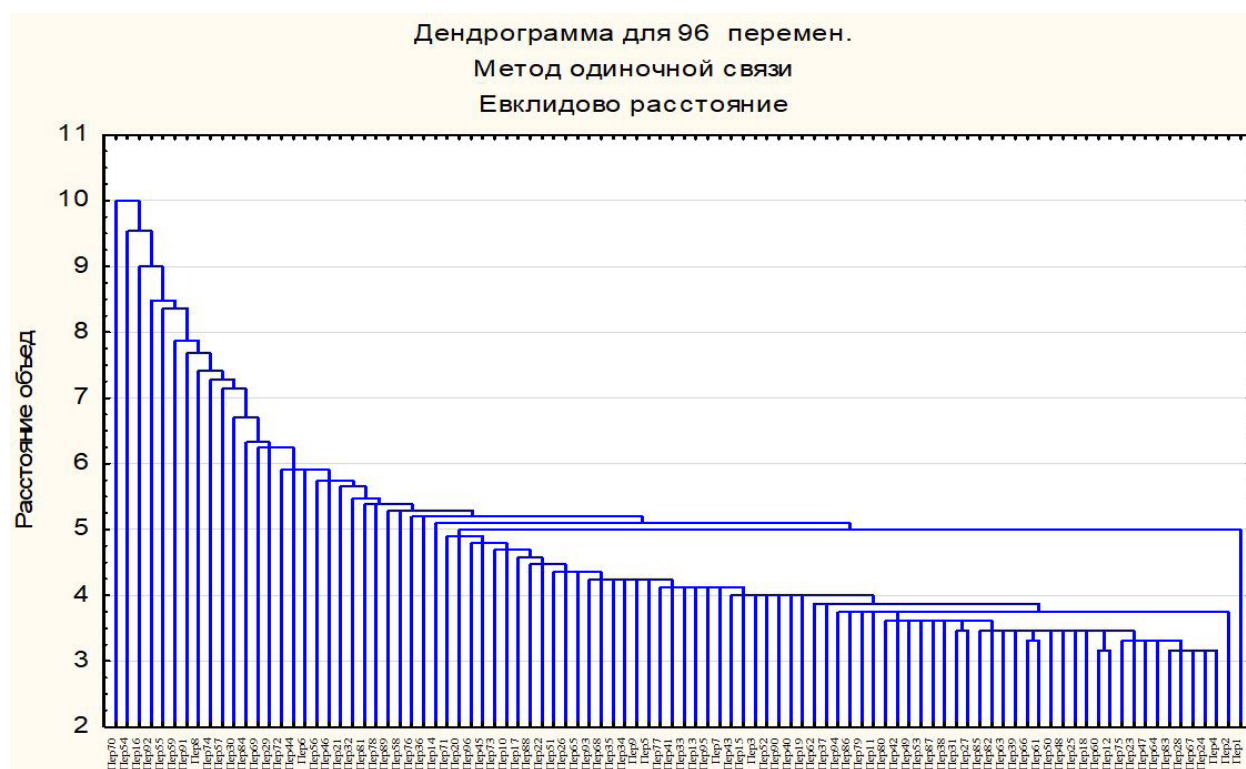


Рис. Дендрограмма семантических единиц, используемых студентами в описании эталонного ролевого образа преподавателя

Табл. 2. Классификация качеств «идеального преподавателя» по основанию «компоненты психической организации»

Компоненты психической организации	Качества «идеального преподавателя»
Мотивационные психические образования	Активный, любящий свой предмет, любящий детей, любит то дело/ профессию, любознательный, заинтересованный в предмете, трудолюбивый, целеустремленный, увлеченный, решительный, деятельный
Аффективные психические образования	Веселый, стрессоустойчивый, равнодушный, эмпатичный
Темпераментные психические образования	Энергичный
Регуляторные психические образования	Дисциплинированный, организованный, сдержанный, спокойный, уравновешенный, пунктуальный, терпеливый
Интеллектуальные психические образования	Эрудированный, мудрый, умный, находчивый, грамотный, рассудительный, умеющий доступно/ доходчиво доносить информацию, умеющий объяснить, образованный, знающий свой предмет, начитанный, компетентный, остроумный, с чувством юмора
Креативные психические образования	Креативный, профессиональный, опытный
Психомоторные психические образования	Аккуратный
Коммуникативно-речевые психические образования	Коммуникабельный, общительный, с ораторскими способностями, умеющий заинтересовать, обаятельный, опрятный, интересный, умеющий слушать/ слышать студента, харизматичный
Нравственные психические образования	Лояльный, непредвзятый, воспитанный, гуманный, добросовестный, справедливый, уважающий учеников/ студентов, объективный, честный, требовательный, ответственный, тактичный, толерантный, вежливый, в меру строгий, внимательный, доброжелательный, добрый, дружелюбный, заботливый, искренний, строгий, чуткий, отзывчивый, открытый, понимающий
Рефлексивные психические образования	Адекватный, уверенный в себе, современный

Табл. 3. Классификация качеств «идеального преподавателя» по основанию «функциональная структура деятельности»

Компоненты функциональной структуры деятельности	Качества «идеального преподавателя»
Стиль поведения	Адекватный, веселый, воспитанный, искренний, дисциплинированный, коммуникабельный, обаятельный, общительный, открытый, решительный, сдержанный, спокойный, строгий, тактичный, терпеливый, требовательный, уравновешенный
Стиль деятельности	Активный, деятельный, аккуратный, организованный, пунктуальность, увлеченный, энергичный
Отношение к студентам (людям)	В меру строгий, вежливый, внимательный, гуманный, доброжелательный, добрый, дружелюбный, заботливый, лояльный, любящий детей, непредвзятый, равнодушный, объективный, отзывчивый, справедливый, толерантный, уважающий студентов, чуткий, эмпатичный
Знания	Грамотный, знает свой предмет, компетентный, любознательный, начитанный, образованный
Отношение к работе	Добросовестный, заинтересованный в предмете, любящий свой предмет, ответственный, трудолюбивый
Способности	Умеющий заинтересовать, мудрый, находчивый, креативный/ творческий, опытный, обладающий ораторским мастерством, остроумный, понимающий, профессионализм, рассудительный, умный, с чувством юмора, эрудированный
Отношение к преподавателю со стороны студентов	Интересный
Отношение к себе	Опрятный, уверенный в себе
Умения	Умеющий доступно/ доходчиво доносить информацию, умеющий объяснять, умеющий слушать
Обобщенная характеристика (метафора)	Современный, стрессоустойчивый, харизматичный, целеустремленный, честный

встречаемости в описаниях 0,038), психомоторной сфере (частота встречаемости в описаниях 0,013) и темпераменту (частота встречаемости в описаниях 0,013). Полученные данные демонстрируют целостность психологического портрета «идеального преподавателя», составляющего один из аспектов соответствующего эталонного ролевого образа.

Классификация качеств «идеального преподавателя» согласно функциональной структуре деятельности представлена в таблице 3.

Анализ свободных описаний по компонентам функциональной структуры деятельности выявил значимость для студентов стиля поведения (частота встречаемости в описаниях 0,215) и стиля деятельности преподавателя (частота встречаемости в описаниях 0,087), а также его отношения к студентам (частота встречаемости в описаниях 0,228), отношения к работе (частота встречаемости в описаниях 0,063) и самому себе (частота встречаемости в описаниях 0,025). Характеризовались знания (частота встречаемости в описаниях 0,076), умения (частота встречаемости в описаниях 0,038) и способности (частота встречаемости в описаниях 0,189) преподавателя. В целом, наибольшую значимость для студентов составили те характеристики функциональной структуры деятельности преподавателей, в которых выражается его отношение к студентам, способы поведения (прежде всего проявляющегося во взаимодействии со студентами), а также характеристики его профессионализма (в терминах способностей).

В результате сопоставления всех полученных с помощью различных методов анализа свободных высказываний нами были выделены 34 характеристики образа «идеального преподавателя», в соответствии с критериями статистической устойчивости и релевантности содержанию предметного поля взаимодействия «преподаватель — студент», а именно: адекватный, вежливый, внешне привлекательный, внимательный, доброжелательный, добросовестный, добрый, интересующий своим предметом, знает свой предмет, коммуникабельный, компетентный, креативный, любит свою профессию, обаятельный, образованный, объективный, ответственный, отзывчивый, открытый, понимающий, профессионализм, пунктуальный, с чувством юмора, спокойный, справедливый, стрессоустойчивый, строгий, терпеливый, толерантный, трудолюбивый, уверенный в себе, умный, харизматичный, честный (см. Приложение).

Выводы

В данной статье были представлены ключевые этапы разработки инструментария для изучения СПИЛ преподавателя студентами, реализованного в формате полярных профилей. С целью обеспечения содержательной валидности инструментария на основе количественного и качественного анализа свободных характеристик «идеального преподавателя», предложенных студентами, моделировался эталон ролевого образа преподавателя. Было установлено, что в структуре эталонного образа преподавателя целостно репрезентирован психический потенциал человека с акцентом на нравственные, мотивационные, интеллектуальные и коммуникативно-речевые характеристики. Кроме того, обнаружилось, что эталонный образ содержит описания различных сторон профессиональной преподавательской деятельности, наиболее значимыми среди которых для студентов являются качества, характеризующие профессионализм преподавателя, а также его взаимодействие со студентами. На основе полученных результатов из первоначального массива свободных характеристик «идеального преподавателя», представленного 630 единицами, для содержательного наполнения методики полярных профилей, предназначенной для изучения СПИЛ преподавателя студентами, было отобрано 34 качества, отвечающих двум основным критериям: 1) статистическая устойчивость в структуре эталонного ролевого образа преподавателя; 2) релевантность значимым для студентов компонентам психического потенциала преподавателя и функциональной структуре преподавательской деятельности.

Приложение

В предложенном бланке представлены наиболее распространенные качества человека.

Степень их выраженности оценивается в баллах по шкале:

3 — проявляется очень сильно и очень часто;
2 — выражено достаточно заметно и часто встречается;
1 — проявляется иногда и слабо;
0 — трудно сказать, есть и то и другое.

На основе степени выраженности качества охарактеризуйте преподавателя, обведя соответствующую цифру в таблице, по одной в строке. Помните, что положительные и отрицательные качества людей, приведенные в таблице, постоянно меняются местами. Поэтому будьте внимательны в своих оценках.

Адекватный	3	2	1	0	1	2	3	Неадекватный
Грубый	3	2	1	0	1	2	3	Вежливый
Внешне привлекательный	3	2	1	0	1	2	3	Непривлекательный внешне
Отстраненный	3	2	1	0	1	2	3	Внимательный
Доброжелательный	3	2	1	0	1	2	3	Недоброжелательный
Недобросовестный	3	2	1	0	1	2	3	Добросовестный
Добрый	3	2	1	0	1	2	3	Злой
Заинтересовывающий своим предметом	3	2	1	0	1	2	3	Не заинтересовывающий своим предметом
Не знает свой предмет	3	2	1	0	1	2	3	Знает свой предмет
Коммуникабельный	3	2	1	0	1	2	3	Необщительный
Некомпетентный	3	2	1	0	1	2	3	Компетентный
Стереотипный	3	2	1	0	1	2	3	Креативный
Любит свою профессию	3	2	1	0	1	2	3	Не любит свою профессию
Необаятельный	3	2	1	0	1	2	3	Обаятельный
Образованный	3	2	1	0	1	2	3	Необразованный
Предвзятый	3	2	1	0	1	2	3	Объективный
Ответственный	3	2	1	0	1	2	3	Безответственный
Равнодушный	3	2	1	0	1	2	3	Отзывчивый
Открытый	3	2	1	0	1	2	3	Замкнутый
Понимающий	3	2	1	0	1	2	3	Черствый
Непрофессионализм	3	2	1	0	1	2	3	Профессионализм
Пунктуальный	3	2	1	0	1	2	3	Непунктуальный
Без чувства юмора	3	2	1	0	1	2	3	С чувством юмора
Спокойный	3	2	1	0	1	2	3	Нервный
Несправедливый	3	2	1	0	1	2	3	Справедливый
Стрессоустойчив	3	2	1	0	1	2	3	Не устойчив к стрессу
Строгий	3	2	1	0	1	2	3	Лояльный
Нетерпеливый	3	2	1	0	1	2	3	Терпеливый
Толерантный	3	2	1	0	1	2	3	Нетерпимый
Ленивый	3	2	1	0	1	2	3	Трудолюбивый
Не уверен в себе	3	2	1	0	1	2	3	Уверенный в себе
Умный	3	2	1	0	1	2	3	Глупый
Харизматичный	3	2	1	0	1	2	3	Безликий
Нечестный	3	2	1	0	1	2	3	Честный

Литература

- Бодалев, А. А., Васина, Н. В. (2005) *Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты)*. СПб.: Речь, 322 с.
- Войсунский, А. Е. (2014) Социальная перцепция в социальных сетях. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, № 2, с. 90–104.
- Девярых, С. Ю. (2012) Содержание и структура образа-стереотипа «пациент» у выпускников медицинского колледжа. *Вестник Витебского государственного медицинского университета*, т. 11, № 1, с. 152–156.
- Егоров, И. В. (2013) Исследование представлений студентов об образе преподавателя педагогического вуза. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология*, № 4 (31), с. 123–134.
- Еремеев, Б. А. (1996) *Статистические процедуры при психологическом изучении текста*. СПб.: Образование, 55 с.

- Есипова, А. А., Сатывалдиева, Б. (2015) Образ современного педагога высшей школы. *Педагогика высшей школы*, № 3.1, с. 75–78.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Панфёров, В. Н., Волохонская, М. С., Микляева, А. В. (2017) *Общая психология. Теоретические основы*. М.: ЮРАЙТ, 296 с.
- Панфёров, В. Н., Микляева, А. В., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. (2018) Социально-психологическая интерпретация личности преподавателя в условиях видеолекции. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, т. 7, № 3 (24), с. 365–368.
- Панфёров, В. Н., Чугунова, Э. С. (1977) Групповая оценка личности. В кн.: Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова (ред.). *Методы социальной психологии*. Л.: Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, с. 108–120.
- Петренко, В. Ф. (2010) *Многомерное сознание: психосемантическая парадигма*. М.: Новый хронограф, 440 с.
- Пучков, А. А. (2012) Идеальный образ преподавателя: социологический опрос. *Высшее образование в России*, № 6, с. 130–133.
- Ребер, А. (2000) *Большой толковый психологический словарь*. Т. 2: П–Я. М.: Вече: АСТ, 559 с.
- Романов, Д. К., Даукша, Л. М. (2016) Психологические особенности восприятия и понимания преподавателей студентами университета. *Интеграция образования*, № 2 (83), с. 228–237.
- Чугунова, Э. С., Панфёров, В. Н. (1978) Социально-психологический анализ профессиональной деятельности инженеров. *Вестник Ленинградского университета. Экономика, философия, право*, № 4 (23), с. 65–69.
- Шлыкова, Н. Л. (1998) *Восприятие преподавателя студентами. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психол. наук*. Иваново: Ивановский государственный университет, 23 с.

References

- Bodalev, A. A., Vasina, N. V. (2005) *Poznanie cheloveka chelovekom (vozrastnoj, gendernyj, etnicheskij i professional'nyj aspekty) [Human cognition by man (age, gender, ethnic and professional aspects)]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 322 p. (In Russian)
- Chugunova, E. S., Panferov, V. N. (1978) Sotsial'no-psikhologicheskij analiz professional'noj deyatel'nosti inzhenerov [Socio-psychological analysis of the professional activities of engineers]. *Vestnik Leningradskogo universiteta. Ekonomika, filosofiya, pravo*, no. 4 (23), pp. 65–69. (In Russian)
- Devyatikh, S. Yu. (2012) Soderzhanie i struktura obraza-stereotipa "patsient" u vypusknikov meditsinskogo kolledzha [The content and structure of the image-stereotype "Patient" among graduates of medical college.]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta — Vestnik of Vitebsk state medical university*, vol. 11, no. 1, pp. 152–156. (In Russian)
- Egorov, I. V. (2013) Issledovanie predstavlenij studentov ob obraze prepodavatelya pedagogicheskogo vuza [The study of students' ideas about the image of a teacher of a pedagogical university]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya — St Tikhon's University Review. Series IV. Pedagogy. Psychology*, no. 4 (31), pp. 123–134. (In Russian)
- Eremeev, B. A. (1996) *Statisticheskie protsedury pri psikhologicheskom izuchenii teksta [Statistical procedures for the psychological study of the text]*. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 55 p. (In Russian)
- Esipova, A. A., Satyvaldieva, B. (2015) Образ современного педагога высшей школы [The image of a modern high school teacher]. *Pedagogika vysshej shkoly*, no. 3.1, pp. 75–78. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Vasileva, S. V. (2018) Sotsial'no-psikhologicheskaya interpretatsiya lichnosti prepodavatelya v usloviyakh videolektsii [Socio-psychological interpretation of the teacher's personality under video lectures]. *Azimut nauchnykh issledovanij: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of scientific research: Pedagogy and psychology*, vol. 7, no. 3 (24), pp. 365–368. (In Russian)
- Panferov, V. N., Chugunova, E. S. (1977) Gruppovaya otsenka lichnosti [Group assessment of personality]. In: E. S. Kuz'mina, V. E. Semenova (eds.). *Metody sotsial'noj psikhologii [Methods of social psychology]*. Leningrad: LGU im. A. A. Zhdanova Publ., pp. 108–120. (In Russian)
- Panferov, V. N., Volokhonskaya, M. S., Miklyaeva, A. V. (2017) *Obshchaya psikhologiya. Teoreticheskie osnovy [General psychology. Theoretical basis]*. Moscow: Yurajt Publ., 296 p. (In Russian)
- Petrenko, V. F. (2010) *Mnogomernoe soznanie: psikhosemanticheskaya paradigm [Multidimensional consciousness: The psychosemantic paradigm]*. Moscow: Novyj khronograf Publ., 440 p. (In Russian)
- Puchkov, A. A. (2012) Ideal'nyj obraz prepodavatelya: sotsiologicheskij opros [The ideal image of a teacher: A sociological survey]. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 130–133. (In Russian)
- Reber, A. (2000) *The penguin dictionary of psychology*. Vol. 2: P–Ya, Moscow: Vechе Publ.: AST Publ., 559 p. (In Russian)

- Romanov, D. K., Dauksha, L. M. (2016) Psikhologicheskie osobennosti vospriyatiya i ponimaniya prepodavatelej studentami universiteta [Psychological features of perception and understanding of teachers by university students]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of education*, no. 2 (83), pp. 228–237. (In Russian)
- Shlykova, N. L. (1998) *Vospriyatie prepodavatelya studentami [Student perception of the teacher]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Ivanovo: Ivanovo State University, 23 p. (In Russian)
- Vojskunsij, A. E. (2014) Sotsial'naya pertsepsiya v sotsial'nykh setyakh [Social perception in social networks]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no. 2, pp. 90–104. (In Russian)

UDC 37:001.12/18

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-169-175

Talent management under conditions of digital transformation in education

I. F. Sibgatullina^{1,2}, E. E. Merzon^{✉2}, A. Seibgll¹

¹Institute for Intellectual Integrations, Skodagasse 7, Top 7, 1080 Wien, Austria

²Kazan Federal University, 18 Kremlyovskaya Str., Kazan 420008, Russia

Authors

Irina F. Sibgatullina, SPIN: 9204-4986

Elena E. Merzon, SPIN: 1208-9289,
Scopus AuthorID: 55931033300,
ORCID: 0000-0001-7708-2946,
e-mail: elena.merzon@kpfu.ru

Arthuro Seibgll

For citation: Sibgatullina, I. F.,
Merzon, E. E., Seibgll, A. (2019)
Talent management under conditions
of digital transformation in education.
Psychology in Education, vol. 1, no. 2,
pp. 169–175. DOI: 10.33910/2686-
9527-2019-1-2-169-175

Received 7 May 2019; reviewed
1 June 2019; accepted 1 June 2019.

Copyright: © The Authors (2019).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article discusses the social and psychological aspects of the digital environment and their impact on talent management systems. It also discusses the current shift in the labour market and offers a new perspective on self-development and mentoring. The development of the digital environment does not only have positive, but also negative consequences. Social inequality will increase, bringing forth multiple psychological problems connected with the lack of opportunity for self-fulfilment and realization of one's personal talent. In these conditions, it is the type of work that cannot be codified that will provide the best opportunity for talent preservation. The value of human capital, creativity and mindfulness is increasing. In the digital environment, lifelong education becomes essential. The introduction of state of the art digital teaching methods will require cultural and psychological transformation from both teachers and students. The digital environment will require a new approach to self-development. It is highly important for the mental well-being of a person of the digital age to have a flexible development schedule. Informal education, however, will be able to balance the general need for knowledge pertinent to digital economy with preserving individual mental well-being. The authors propose a discussion around the concept of informal education that goes beyond the realm of robotic substitution and digital footprint.

Keywords: digital economy, transformation of the labour market, talent management, social and psychological aspects of the digital environment in education, a new look at self-development and mentoring of the gifted, informal education in depth.

Part 1

Industry 4.0 will inevitably bring changes to the labour market, and hence the education market and talent management systems. The inevitable consequence of industry 4.0 is a person's psychological adaptation to the digital environment and the awareness of the dangers of losing his job, losing his talent and (or) not applying basic education. Paradox? Not at all! The chairman of the World Economic Forum 2016, Klaus Schwab, believes that we are all witnesses of the fourth technological revolution and the sixth technological order: a combination of various technologies is erasing the boundaries between the physical, the digital and the biological (Grunin 2016).

The essence of the latest technological structure in the replacement of multiple information sense, necessary knowledge, the priority of producing, not consuming economy. World leading economists predict that with the current speed of development this structure will be fully formed by the middle of the 21st century (Sibgatullina 2018).

We are referring to the study of the University of Oxford (Frey, Osborne 2017), which listed occupations most at risk based on mathematical analysis of nine parameters. It includes a variety of clerks, machine and equipment operators, controllers, testers, various construction workers, repairmen, as well as the staff of fast food restaurants, hotels, airports, etc. These jobs are currently filled by many capable and talented

people, who are happy with their self-fulfilment and like their work.

These examples are trivial, the essence of the question boils down to the fact that psychologically a person was ready to reorganize the world of technical capabilities and was able to use it. A jump in automation is certainly happening thanks to new technologies, but not exclusively for this reason. The second component is the standardization of production processes. And this process requires a logical end.

What are the socio-psychological aspects of the digital environment and how should education respond to digitalization as part of development strategies?

Modern education is facing quite an unexpected issue: what to do if automation and new technologies are already beginning to force educated people out of the profession. Improving the digital environment and introducing robots into production will clearly stimulate the global economy, but it will increase social inequality and cause various psychological problems, connected to individual self-fulfilment and the use of personal talents.

What kind of training do people require in order to compete with *smart machines*? The emergence of software and hardware with artificial intelligence, which was facilitated by the rediscovery of neural networks in the early 2010s, makes it possible to hand the routine office tasks over to an automated system. Parents of first graders bringing their children to school in 2018 are already concerned with whether the school's educational environment meets the requirements of digitization. This is important for parents, since they want to be sure that by 2029, when their child graduates from school, they will fully possess the competences for managing this digital environment to the extent the future development of the digital economy will require. Another question that is as important for parents is what kinds of abilities and talents should be developed in a child, so that there are more likely to find demand for their skills after they graduate.

Here are some spectacular figures. The volume of the global robot market is monitored by the International Federation of Robotics in the 2010s. According to the organisation, the market has been growing by 12 % annually. In 2016, the total amount was 294 thousand copies. Of these: 191 thousand were sold in Asia, 56 thousand in Europe, 41 thousand in North and South America. The forecast for 2020 is 521 thousand robots sold, with their total number in the industry exceeding 3 million. In monetary terms, the me-

chanical labour market is increasing by 5 % per year and will reach 41 billion dollars in 2020.

However, not everybody will lose their jobs. Even the most advanced robots can only function within linear logic, based on a template. Therefore, it is the type of work that cannot be codified that will provide the best opportunity for talent preservation. Experts are only beginning to discuss the abilities, qualities and skills that will be required from a person. But one thing is certain: the abilities, qualities and skills that provide the biggest edge include originality, improvisation, critical thinking, ability to assess complex situations and make decisions. Another type of work that seems safe is the work that requires managing or convincing people. The same goes for people working fine arts or engaged in manual work. In total, the researchers counted 109 professions that are less than 3 % likely to be automated; all of these professions do not only require a mix of linear, logical and rational intelligence, but also emotional intelligence and empathy (Dmitrienko 2018).

Researchers believe that the professions that run a low risk of *automating talent* include: physical therapist, emergency manager, psychologist, narcologist, prosthetic surgeon, dietician, choreographer, investigator, dentist, school teacher, interior designer, motivational trainer, computer systems analyst, recruiter, social worker, forester, rehabilitation consultant, logistics, etc. (Dmitrienko 2018).

If you carefully read the list of these professions, you can find their common "helping value", difficult to automate the management of general abilities that form the basis for the implementation of these professions. There is no cookie cutter solution for the talents and skills you need to possess in order to retain your profession in the future. On the one hand, what is often required is maximum specialization, i. e. highly specialized skills, on the other hand, you might need versatility and a broad outlook. But since everything is changing so quickly, you will have to study throughout your life. Talent management experts predict that in some profession this will become an obligatory part of the annual cycle: a person works for 9 months, studies for 2 months and has a month for their vacation. Of course, individuals who naturally lean towards self-education will be more successful than others.

There is another serious issue in the discussion about the digital world. These are taxes. Automation taxes. There are already calls on financiers to restrain automation by imposing a tax on each robot used. Such ideas were advanced by the trade unions, but rarely did they go beyond the call for action. However, this initiative can also boast influential supporters in a number of countries. For example, Bill

Gates, the founder of Microsoft, has repeatedly expressed the opinion that if a robot performs duties on an equal footing with a person, then you need to think about taxing its work at the same level as a person. In one absurd discussion, you could hear the opinion that the digital economy would introduce a "talent tax." On the one hand, one can agree that a person with abilities and talents can of course compete with robots, but it is difficult to accept the need for a tax.

These conditions clearly dictate that education, which takes on the role of developing, training and educating, both set goals that are ambitious, but meaningful and feasible, and weigh the possible psychological risks. The educational opportunities of billions of people connected by digital mobile devices with enormous power and memory that provide access to all the knowledge of mankind through the Internet are truly endless. However, the openness of education and its structuredness have now determined and will determine in the digital age and beyond, formal or informal tendencies of the continuity of knowledge acquisition (Dmitrienko 2018), the ability of a gifted person to reflect on their intellectual abilities and social constraints.

UNESCO has changed its classification of forms of continuing education (Gordina, Gordin 2010, 8). The psychological paradox in the digital world of possibilities is the appearance in this modified classification of the vector of human informal education. Informal education is beyond any formality and directed deep into a person and his knowledge of himself. Following the modern vector of development of the world economy, which dictates the need for formal and non-formal education, it is necessary to pay attention to the education of a person deep into himself, who has not lost interest in knowing his own inner world, while capable of critical thinking, deep reflection and constant search for the meaning of his own life events. It is this factor in the psychological measurement of the digital age that is the hallmark of talent management systems.

Thus, there are two psychological vectors: the vertical one represents the speed of the digitalization process, while the horizontal one represents the talented person's quest for themselves and for the competences required for living in the digital environment. Therefore, the developed countries have been right in advancing development programmes that are focused on the creation of a digital economy ecosystem that ensures effective interaction, including cross-border interaction, creates necessary and sufficient institutions and infrastructure, enforces changes in traditional

industrial economy and ushers in a creative society, facilitating a transition to knowledge-based economy (Riabov 2018).

Part 2

It is clear that the primary focus should be on competence and socio-psychological training of highly qualified personnel. A review of the whole philosophy of education is in order: on the one hand, we are surrounded by more and more machines, and on the other, the value of human capital, creativity and mindfulness is increasing.

With the advent of the concepts of "digital technology" and the recognition of the importance of the changes already mentioned that the global, national and regional education systems are undergoing, not just the features of digital technologies in classrooms and classrooms, but the competencies that teachers and students as developing have come to the fore personality and creative individuality. After all, the robots have already surpassed people in performing similar tasks, which means that the student is required to be independent, to quickly navigate new circumstances and not to lose heart because of the changes. When we look at modern education, we see two key questions. The first is how education interacts with all other areas of society; the second is how the new opportunities provided by digital technologies and the new digital environment can be harnessed for human capability building. One hardly has a reason to worry, since more jobs will be created higher on the skills ladder.

Digitalization of the world education system has gone through several stages. The first stage — from 1990 to 2011 — encompassed the digitization of existing educational materials and practices. However, this was not yet truly digital education. The year 2011 saw the creation of massive online courses and universities on the Internet; elite education became available to all. Today, we are moving to Big Data-based education, where the system analyses a large amount of data on students' education activities and offers them a tailored education plan.

The key changes that the digital era has introduced into the area of education include:

- the state now sees education as its largest intangible asset. Formation and capitalization should be as manageable as possible. Psychological risks are determined by management mechanisms;
- recent improvements in digital, communications and network technologies have had a major impact on people's consciousness and how people process, transfer and store knowledge, leading

to a shift in the process of individual development and self-identification. Thus, in order to meet the diverse needs of the digital society, education must also become digital. Psychological risks are determined by the usefulness of the forms and content of digitalization of the subject level and the speed of their implementation;

– digital technologies easily transcend boundaries, national and cultural borders; they are highly accessible and inexpensive, which makes any knowledge publicly available. Digital education also transcends boundaries, national and cultural borders. The task of psychology is connected with the change at all levels of education, the creation of a new non-linear, matrix architecture, network communication using new, constantly updated educational technologies and transformed talent management systems. Psychological risks are determined by the ability of the system to be flexible and the ability of education professionals to promptly respond to the changes taking place, their ability to master the fundamentally new environment in the time that they have.

If we consider the digital changes taking place in the education system and the labour market from the socio-psychological point of view, it becomes quite clear that the introduction of advanced digital teaching methods requires cultural and psychological transformation from both teachers and students' parents. The school can indeed be structured so that it facilitates the exchange of new ideas and digital cases inside and outside the newly created platforms to ensure that students become capable users of digital technologies. However, the digital trends should only be followed in school education if they are relevant to real practical skills that students will be able to use in their university studies and future employment. In all other cases, we will focus only on simulators.

An educational Simulator is always a psychological risk of the continued lack of demand and failure of even the most gifted person. The ability to cooperate is of paramount importance. To a certain extent, one can even say that cooperation — regardless of how surprising it may seem at first glance — plays the key role in the digital space. However, there is no reason for surprise, since the ability to establish contacts and/or create strategic alliances is always something that gives a competitive edge, be it in a competition between individuals or communities. Therefore, the focus on interdisciplinary networks and cross-project cooperation is currently one of the global education trends.

Currently, unequal access to the Internet is problem number one worldwide, including Russia. According to the International Telecommunication

Union, 47.9 % of the world's population have access to the Internet. This means that technologies and materials for online learning are still not available for everyone. The highest proportion of people with Internet access can traditionally be found in developed countries: 81 %, while this number is 40 % in developing countries, and only 15 % in the least developed countries. In the Russian Federation, 59.6 % of the population have access to the Internet, which represents 87.5 million people. Another significant factor is the speed of the Internet connection. Out of a hundred, only 17 users in the CIS have high-speed Internet access (information is based on the accessible Google Public Data Explorer platform, ITU analysis in 200 countries of the world from 1998 to 2018). You can only see inferior levels in the Asia-Pacific region, North and South America and the Arab region, where the average speed of the Internet connection is about 2 Mbit/s.

Part 3

Is it enough that a talented person knows how to use digital technologies and how to better employ their skills in media communications? The question is how comfortable that individual is living side by side (or even within) the digital world. Is that individual aware of how digital technology can improve the quality of their life and develop their talent? Another thing that is as important for any modern person is the ability to boost their professional potential, to do their job at the highest level. It is required that students develop an understanding of the digital environment and an ability to intuitively adapt to new conditions to such an extent that they always have a motive for "creating new content." *Teaching* schoolchildren to actually live in the era of *numbers* and to understand their strategy of behaviour in the digital world just like teachers do is one of the most difficult social and psychological challenges for leaders of the education system. Here we should not forget that educational ecosystems must be sufficiently flexible. Let us consider the teaching methods that are completely new. In order to be effective, the integration of any new tool into the educational process has to always follow the main purpose of the education system, i. e. nurturing and developing students' interest in learning. The psychological risk here is that modern students do not always have the tools for assessing their talents and skills at the individual level. However, this is very important. Individual learning outcomes assessment is one of the trends in modern education worldwide. Such a system provides an opportunity to get a clearer

picture of what students need to know in order to gain certain skills and competencies. The most popular skills of the future will be vocational, creative and critical thinking skills (Gorizonty razvitiya vysshego obrazovaniya 2015).

In the digital environment, lifelong education becomes an essential element. It is quite clear that any educational platform is ideally suited for generating knowledge, new discoveries and, consequently, achievements. As artificial intelligence and conventional *user* interfaces spread, various machine learning algorithms and tactile devices that respond to contact can be developed on the basis of educational platforms. The way human psychology works is that cognitive processes *direct* individuals towards research and the analytical aspect of knowledge. Therefore, the digital environment brings forth a new generation of computers, which would allow a person to explore the areas that have been unknown until now: for instance, black holes and/or DNA. The Robot Company, for example, based in the Russian technology park at the Far Eastern Federal University, has unveiled its digital brainchild, a cute android named Adam. This *living digital* system is controlled by virtual reality technology. Another example is the Junior underwater vehicle, which Russia presented at the Singapore AUV Challenge, an open Asian championship in underwater robotics, taking the third place. Another example is the NeuroNet products. One of the important focuses of this program is the development of technologies and devices that help people with disabilities to develop motor skills and improve the quality of life through the use of exoskeletons. For instance, the NTI Center for Neurotechnology and Virtual Reality consortium is developing a helmet that allows the operator to look at the world through the eyes of a robot and control its movement.

As mentioned above, the traditional education system cannot keep pace with the demands of the labour market. Many educational platforms are currently tasked with pre-training (school), training (college and university) and teaching refresher courses (education development institutes, etc.) for professions that do not yet have formal rules or standards. And there is no time to develop these standards. However, today there are at least 100,000 vacancies in the field of information technologies (e.g. artificial intelligence experts) in Russia, while there is not a single university issuing diplomas that certify graduates' practical competences and IT creativity (University NTI 20.35).

The digital environment also requires a new approach to self-development. It is highly important for the mental well-being of a person of the digital

age to have a flexible development schedule. You can learn new things online; you can use the resources offered by the city where the educational platform is located, as well as the resources of public universities, digital academic libraries and other sources. After all, Big Data tools already exist which make it possible to take into account everything that we know about a person, everything that the person is ready to tell about himself. Many talents in development programs. This will help to look into and improve their development paths. A good example of this type of activity was given by Vasily Tretyakov, the Head of the University 20.35; their university tracks how high school students are developing their IT competencies. University 20.35 platform gathers a large amount of data on its students, which allows them to easily analyse what they have learned on the platform and what skills they actually possess today. What is more, these data make it possible to plan development strategies for both the platform and the student. In fact, one could say that big data analysis creates real-time educational standards.

Mentoring attains a new purpose in the digital age, since it allows individuals to learn practical skills directly from each other and share personal experience of reflection. A new strategy is now possible, where everyone is a mentor for others, with everyone making a contribution to the training of others and the development of their own talents. Thus, mentorship can become an accessible competence resource for everyone who is trying to develop these competencies. Mentor and one who has project ideas and plans for their implementation. Recruitment of the team under the mentor's eye and the "digital footprint" of the new "mentor plus" format. The main psychological condition for this to work is individual's motivation to continue acting as a mentor and, of course, the availability of a suitable project. Another important point is the role of a mentor in creating interfaces that allow you to determine what is most effective for each student. Designing a richer learning environment is also the responsibility of mentors; these environments have to be highly flexible, so that everyone could adjust the direction of their studies within the digital learning options: Internet entrepreneurship, systems thinking, intellectual property for engineers, bioinformatics, introduction to the blockchain, virtual and augmented reality technologies, neurotechnology, machine learning, computer psycholinguistics, graphic design, etc. Another point is that in the field of new technologies there is no product as such, and there is no market for it. It is not yet clear how to judge failure or success.

So, the responsibility is shared between the team and the mentor that leads it and works together with it. That is why, in our opinion, many technological clusters are currently actively offering intensive mentored training programmes targeted at specific skills. It is important to note, however, that such intensive programmes have to meet a number of requirements, including the uniqueness of technical permissibility, eventuality and equipment for a special format of intensive training. The goal of intensive programmes is to improve students' skills under the "eye of a mentor." The participants of such programmes, regardless of age, acquire knowledge of end-to-end technology. This type of training does not have psychological risks, but on the contrary, it has the psychological advantage of the "variegatedness" of the "digital footprint", the ability of mentors and talented students to fully complement each other, to communicate professionally in a friendly development environment. However, the education system is currently experiencing a shortage of mentors who are fluent enough in a particular digital technology, have mastered the skills of strategic and systematic thinking and understand how all these tasks and projects connected to digital technologies can be linked in the future.

A similar experiment was conducted during the intensive training programme on the Russky Island in July 2018, which had a digital tracking component. Each participant received a bracelet with biofeedback features. For 11 days, the heart rate of all participants was measured; these observations were used to track how their concentration and perception changed, how much they were involved in the process and whether they could no longer take in new information. The monitoring tools included tracking eye movement and cognitive load. The resultant data made it possible to develop a technology that is capable of assessing individuals' mental states during the learning process.

Superjob Company President Alexei Zakharov notes that sooner or later teams of mentors and world-class digital experts will be available to anyone who can search the Internet. Online communication will never replace live communication, but will be able to *line up* the trajectories of those who are teaming up to implement technology projects. Actually, this is already happening online to a certain extent. However, we would like to observe that

this communication is not systematic, and is even rather chaotic. The ability to search for and work in such teams will allow individuals to complete projects quicker, which is a unique benefit, but it will create issues of trust and responsibility. And this psychological risk should not be discarded. We would also like to note that given the current development of the digital environment it is not only necessary to be able to learn, but also to expand the functionality, which is only a recent trend.

So how long is it until the digital future that everyone is talking about? Clearly, it is a continuous process. It may take a long time to arrive at the tipping point, but further changes will occur very quickly after that. At the same time, it is not only a question of technological development, but also of regulations and psychological change. Jaded with uniform products of mass digital production, the world is still looking for unusual sensations. In many ways, the members of the younger generation no longer want to be like everyone else; everyone wants to stand out with their own individuality, ceasing to be a passive consumer of digital space and becoming an active participant in everything. This process is happening both in their work, recreation, education and creativity. Individual impressions have become the main commodity and the main type of capital. This is how the *economy of impressions* is taking shape in the digital world of automation. The last two sentences are, however, up in the air.

Let us now go back to the idea of informal education and consider it within the context of a person's life, where a university is something more than just a school, a classroom or a library, it is also a wide array of digital and non-digital sources that are directly related to self-knowledge, the search for meanings and reflection. Furthermore, we would like to express a very controversial thought. From the point of view of psychology, to a certain extent, informal education will be able to balance the general need for knowledge pertinent to digital economy with preserving individual mental well-being, following worldly values associated with the development of human knowledge, building a healthy lifestyle for a comprehensive biosocial life "beyond the space of automation," in dialogue with oneself and in dialogue with living nature. The authors of the article would like to call for a discussion of this question.

References

- Dmitrienko, I. (2018) Konkurent s zheleznoj khvatkoj [Competitor with an iron grip 35]. *Profil'*, June 25. [Online]. Available at: <https://profile.ru/society/konkurent-s-zheleznoj-khvatkoj-3368/> (accessed 21.03.2019). (In Russian)

- Frey, C. B., Osborne, M. A. (2017) The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 114, pp. 254–280. DOI: 10.1016/j.techfore.2016.08.019 (In English)
- Gordina, O. V., Gordin, A. I. (2010) *Informal'noe i neformal'noe obrazovanie vzroslykh: voprosy teorii i praktiki [Informal and non-formal adult education: Theory and practice]*. Irkutsk: East-Siberian State Academy of Education Publ., 184 p. (In Russian)
- Gorizonty razvitiya vysshego obrazovaniya [Broadening the horizons of higher education] (2015) September 17. [Online]. Available at: <http://trends.skolkovo.ru/2015/09/gorizontyi-razvitiya-vyisshego-obrazovaniya/> (accessed 21.03.2019). (In Russian)
- Grunin, M. (2016) Davosskie prorochestva [Davos prophecies]. *Podmoskov'e*, no. 5–6, pp. 8–11. (In Russian)
- Riabov, O. (2018) Intellektual'nye integratsii i paradigmy tsifrovogo myshleniya [Intellectual integration and paradigms of digital thinking]. In: *Tsifrovaya ekonomika — analiticheskij vzglyad. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 29 iyunya 2018 [Digital economy — analytical view: Materials of the International scientific and practical conference held on June 29, 2018]*. Kostanay: s. n., pp. 23–27. Available at: http://ksu.edu.kz/images/news/pozdravlya%D0%95m._nauka/sbornik.pdf (accessed 21.03.2019). (In Russian)
- Sibgatullina, I. (2018) Evropejskij vektor integratsionnogo obrazovaniya na global'nom rynke ekonomiki [European vector of integration education in the global economy market]. In: *Tsifrovaya ekonomika — analiticheskij vzglyad. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii 29 iyunya 2018 [Digital economy — analytical view: Materials of the International scientific and practical conference held on June 29, 2018]*. Kostanay: s. n., pp. 19–22. Available at: http://ksu.edu.kz/images/news/pozdravlya%D0%95m._nauka/sbornik.pdf (accessed 21.03.2019). (In Russian)
- University NTI 20.35. [Online]. Available at: <http://2035.university/> (accessed 21.03.2019). (In Russian)

UDC 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-176-183

Concepts of researching the loneliness of elderly

N. H. Alexandrova^{✉1}

¹ International Business School, 7 Vincent van Gogh Str., Sofia 1407, Bulgaria

Author

Natalia H. Alexandrova, e-mail:
alexandrovan@yahoo.com

For citation: Alexandrova, N. H. (2019) Concepts of researching the loneliness of elderly. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 176–183. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-176-183

Received 17 June 2019; reviewed 20 June 2019; accepted 26 June 2019.

Copyright: © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The strong research interest in the psychology of aging results from the increasing share of the elderly in the social and demographic structure of the modern society. Both loneliness and social isolation are generally seen as problems related to ageing and are considered particularly important determinants of seniors' well-being. Social isolation is an objective indicator of poor social integration. In other words, loneliness may be described as a type of social isolation that is perceived negatively. There is a difference, however, between a state of loneliness (referring to a short-lasting sudden feeling of loneliness) and loneliness as a trait, i. e. a relatively long-lasting experience of loneliness. The level of and the reasons for loneliness, as it is perceived by the elderly and as it drives their behaviour, depend on their age bracket. Loneliness in the old age is associated with reduction in activity connected with inability to work or a lack of mobility, rather than a lack of social contacts. The problem of ageism pertains to a discriminatory attitude towards elderly individuals and their isolation from society. This is an important social and psychological factor that enables the feeling of loneliness. Obviously people in the later periods of ontogenesis have not only to adapt to the new external conditions, but also to react to the changes within themselves. The present paper attempts to define personal subjectness (i. e. agency) as a quality of the senior individual's personality, which includes their ability to adapt not only to constantly changing environment, but also to one's own self. The content of the personal subjectness is also presented through the characteristics of the lowered or increased levels and different types of loneliness.

Keywords: loneliness, psychological approaches to studying and research, isolation, seclusion, methods of research, subjectness.

Introduction

Challenges we face in our lives pose new problems for both psychological research and applied psychology. In this sense, the essential task of psychology consists in investigating problems and issues related to the increasingly clearly outlined practical challenges.

The statistical data show that the number of people of young-old and old-old age is on the rise. In the American society, for instance, this age group will have doubled by the end of the 21st century. Moreover, the mortality rate among people over 65 years of age, especially among women, will decrease considerably. According to UN projections, in 2050 there will be over 300 million people at the age of 60 and older in Europe. Today 22.5% of Bulgaria's population is represented by people of retirement age.

Loneliness is perceived as a strictly subjective, individual and often unique experience. It can only be investigated and interpreted within the framework of its multiple aspects. According to researchers studying this phenomenon in all age groups, loneliness is a potential source of stress and the cause of numerous personal and individual challenges. This publication aims to present the problems of loneliness from the point of view of psychological studies and explore the possibilities for studying it at later stages of human ontogenetic development. The increase in life expectancy is one of the key processes in worldwide demographic development during the 20th century and today. Clerk and Anderson (1985) established that the interest in inner personal changes among the elderly had increased, accompanied by a gradual rise in high sensitivity towards privacy (Anderson, Arnolt 1985).

It is precisely the 1970s that are seen as the start of the era of studying loneliness. It is no accident that psychologists have dubbed the phenomenon of loneliness the plague of the 21st century. The first attempts at an ontological study of human loneliness emerged in existentialism during the 20th century. That interpretation within the framework of the ontological investigation of loneliness became possible thanks to the emergence of E. Husserl's phenomenology (Craig 2003).

Research approach

D. Perlman and L. Peplau classified the attempts at studying loneliness, dividing them into eight groups: psychodynamic, phenomenological, existential-humanistic, sociological, interactionist, cognitive, intimate and theoretical and systemic ones (Peplau, Perlman 1998).

The *behaviourist approach* explains loneliness as a response to a lack, an absence of social protection and support, cognitive theories underscore the perception of disparity between the social contacts that are sought for and achieved, and the psychodynamic theory addresses (Weiss 1973) and is focused on unsatisfied needs (Bar-Tur, Prager 1996).

The *social psychology* of loneliness includes K. Bowman, J. Reisman and F. Slater among others (Fromm-Reichman 1959).

K. Bowman sets forth the hypothesis of the three social forces leading to increased loneliness in the modern society: (1) reduced contact with the primary group; (2) increased family mobility; (3) increased social mobility. Individuals oriented towards the others not only wish to be liked, but have to continuously adapt to the circumstances and control their interpersonal environment, to determine and structure their course of behaviour. "People who are outward-oriented" are detached from their genuine *Self*, their feelings and expectations. According to J. Reisman, the members of the so called *outward-oriented* society constitute the "lonely crowd" (Fromm-Reichman 1959).

From the point of view of Neo-Freudianism, the state of loneliness is determined by the external conditions that drive pathological and extreme traits of an individual's character or impede the fulfilment of their needs. In concord with Sullivan and Zilburg, Frieda Fromm-Reichmann traces the roots of loneliness to personal experience gained in childhood, dubbing it *disintegrating loneliness*. Researchers leaning towards the psychodynamic approach are willing to regard loneliness as the result of early childhood impact on personal development. The representatives of this approach focus their attention on inner personal factors and inner psychological

conflicts causing the state of loneliness (Fromm-Reichman 1959; Aleksandrova 2006).

James Howard's studies are of particular importance for research in the sphere of loneliness. He believes that human self-awareness is essential for understanding human loneliness. Awareness has a dual power. It can be outward-oriented and *extrareflexive* or inward-oriented and *intrareflexive*. The latter may make an individual vulnerable to the feeling of loneliness. Similarly to J. Howard, E. Fromm studied the causes of loneliness and established the fact that it is subjective self-awareness that led an individual to become aware of oneself as an individual entity different from other people (Fromm 1990). E. Fromm pointed out that existential isolation was a cause of serious anxiety. J. Koen who continued the course of research of A. Maslow looked at loneliness from the point of view of humanistic psychology. According to him, loneliness is nothing but a derivative of a series of unsatisfactory relations of a subject with other subjects that are of importance for him/her (Fromm 1992).

Within the *phenomenological theory*, it is C. Rogers that addressed the subject of loneliness. His analysis is based on the theory of the *Self*, where it is believed that society forces the individual to act in compliance with the socially underprivileged restricting the freedom of action. This results in a contradiction between the inner genuine *Self* of the individual and the manifestation of the *Self* in the individual's relations with other people. He underscored the feeling of emptiness and loneliness in life when the *genuine Self* was not manifested and one lived according to his/her social image displaying solely one's *façade* (Rogers 1977). He saw loneliness as alienation from oneself. The individual feels lonely when, having removed the protective barriers on the way to the *Self*, he/she thinks that contacts with others will be denied to him/her. According to C. Rogers, the individual's genuine *Self* is rejected by others and that makes people secluded in their loneliness. The fear of being rejected results in one's sticking to one's social roles or *façades*, and hence the feeling of emptiness persists. Therefore, Rogers and Whitehorn are unanimous in their belief that loneliness is caused by the individually accepted discord between the genuine *Self* and the way the others see the *Self*. According to C. Rogers, loneliness is an evidence of the poor adaptability of the personality caused by the phenomenological incompatibility of the individual's perceptions of the "Self". In a nutshell, loneliness is an evidence of the disparity between the actual and idealized *Self*. C. Rogers sees loneliness as an alienation of the personality from its genuine inner feelings (Rogers 1977; Aleksandrova 2006; 2015).

Loneliness in existential psychology. According to this theory, loneliness is innate and is regarded as a necessary aspect of life, whereby even in one's inmost moments in life one is essentially *alone*. According to this approach, loneliness is a system of protective mechanisms which protect one from dealing with major issues of life and constantly force one to seek joint activity with others (Moustakas 1972). K. Moustakas himself singles out two types of loneliness. He calls one of them *conceited loneliness* and the other *genuine loneliness* (in this respect his views are close to those of some Eastern religions). He defines conceited loneliness as a set of defence mechanisms that prevent the individual from making a decision on substantial life issues by carrying out "activity for the sake of activity" jointly with other people. Genuine loneliness stems from the awareness of "the actual lonely existence." The main problem with this theory is its failure to distinguish between the objective character of being alone and the subjective feeling of being alone (Victor, Scambler, Bowling, Bondt 2005; Victor, Scambler, Bond, Bowling 2000).

According to I. Yalom, there are three types of loneliness (isolation):

- 1) From one's own self (inner personal). One flees from some of one's own grievous and difficult experiences by raising barriers between different aspects of the Self. It does not only happen when one wants to protect oneself from unpleasant feelings or thoughts, but also when one does not trust oneself.
- 2) From others (interpersonal). The individual avoids relationships with other people and the assumptions that he/she does not live the way he/she would like to. There may be several reasons for that: a lack of skills for creating close relationships, fear, individual traits, previous experience in relationships, etc.
- 3) From life (existential). One hides within the crowd, immersed in sadness and grief and in the assumption that there is no sense in living. One may have wonderful relationships with the members of their family, with oneself. But he/she draws the conclusion that it is only he/she that bears responsibility for life and that no relationship may reach thorough understanding and permanent love. The reason for this is that nothing can invalidate the fact of life, namely our existential loneliness. This mode of thinking is not only characteristic of young-old and old-old people (Yalom 1999).

The existential approach is centred around the *fact* that people are lonely in principle and thereby no one can share someone else's feelings and thoughts; disunity is the essential state of one's experience.

The *cognitive theory* is focused on the response and experience of loneliness, while also acknowledging the contribution of social factors (Young; Peplau, Perlman 1998). This theory stipulates that the way people feel in their loneliness is the determining factor of their experience of loneliness. It is evident that loneliness can be alleviated by self-assessment, support and social skills. However, this theory fails to acknowledge and assess the strong bond between social networks and loneliness and to integrate old people with cognitive disorders (Victor, Scambler, Bowling, Bondt 2005). Researchers who accept the cognitive approach usually include the following characteristics in their models: (a) descriptive characteristics of social network (intimate relations as well as a wider group of acquaintances, colleagues, neighbours and relatives); (b) criteria or standards of relations; (c) personal traits (e. g. social skills, self-respect, shyness, anxiety, introversion); (d) general characteristics (e. g. gender and health).

The interactionist theory is based on Bowlby's theory of attachment (Weiss 1989), accepted by Weiss and related to the emotional and social character of loneliness (Savikko 2008). R. Weiss is also a major exponent of the interactionist approach in studying loneliness. He differentiates between two types of loneliness which have different prerequisites and different affective reactions (Weiss 1973). Social loneliness is related to a lack of social integration and to a lack of integration within a community. Social loneliness emerges when the individual's participation in social activities, volunteering and church activities decreases and his/her social contacts with colleagues, neighbours and friends are limited (Kharash 2000). In general, this theory suggests that loneliness is caused by a combination of a lack of an attachment figure and a suitable social network. According to this point of view, the driving factors of loneliness include the interaction between individual's personal traits and their sociocultural contexts. According to researchers, the situation of loneliness only emerges when there are contradictions between the personal and social pillars of identity.

Essence of the concept of loneliness. The definition of loneliness is different in different theories. There are two major trends in studying loneliness that have emerged in modern research; we can sum up their attitudes towards it:

The first one: the perception of loneliness as a psychological condition or a subjective experience within the context of self-awareness and identity;

The second one: the perception of loneliness as a predominantly negative state and experience.

Loneliness is perceived as a multidimensional phenomenon (De Jong Gierveld 1998) and as a universal experience (Hell 1999). Loneliness can be defined as a subjectively experienced emotional state that causes avoidance and is related to the perception of unfulfilled personal and social needs (Peplau, Perlman 1998). Some authors believe that loneliness can be conceptualized as a one-dimensional unit and accept that the experience of loneliness is the same for all circumstances and causes (Russell, Peplau, Cutrona 1980). The feeling of loneliness as a personality trait is defined as a constant state of depression connected with the feeling of uselessness, isolation, spiritual emptiness caused by the lack — real or imaginary — of required interpersonal relations.

Derlega and Margulis define three stages in the development of the concept of loneliness (Derlega, Margulis 1982). The first stage underscores the importance of the concept. The second stage studies the concept and attempt to study the similarities and differences between this concept and other phenomena. The theory of loneliness emerges at the third stage.

Loneliness could also be regarded as a complex phenomenon which may be defined from the point of view of the *bio-psycho-social* model. Some people may be biologically predisposed to feel lonely, which is probably related to inherited personal traits, while others may experience loneliness related to other causes of psychological nature, such as grief or depression. From the social point of view, an individual may experience loneliness as a result of social isolation. The advantage of explaining loneliness in this way is that the factors causing the experience of loneliness are clearly defined, which helps to choose optimal therapeutic interventions.

It is important to differentiate between loneliness, solitude, isolation and a lack of social support. One of the representatives of psychoanalysis is Zilboorg (Zilboorg 1938). He published the first psychological analysis of loneliness distinguishing between loneliness and seclusion. Being alone or in the state of *solitude* is not always regarded negatively by the individual. What is more, it is possible for one to feel lonely while being in the company of other people. While loneliness is an unwanted experience by definition, seclusion or solitude can be desirable, as it encourages creativity, facilitates self-reflection, self-regulation, concentration and learning.

Loneliness and social isolation are often regarded as problems related to ageing and are considered particularly important determinants for elderly well-being (Sinclair, Parker, Leat, Williams 1990). Social isolation is an objective indicator

of poor social integration. In other words, loneliness may be described as a type of social isolation that is perceived negatively (De Jong Gierveld, Kamphuis 1983). There is a difference between the state of loneliness (referring to a short-lasting sudden feeling of loneliness) and loneliness as a trait, i. e. a relatively long-lasting experience of loneliness. E. Fromm has made a substantial contribution to defining the reasons for loneliness. He develops and supports the idea that the reason for loneliness is one's dissatisfaction with unfulfilled social and spiritual needs (the need for respect, recognition and high self-esteem, self-expression and self-fulfilment). The research mentioned above demonstrates that there are many definitions of the feeling of loneliness that partially contradict each other.

Trends in studying loneliness in the elderly.

The studies of Perl et al. into the factors of loneliness in young-old and old-old people demonstrate that social contacts with friends and neighbours have a more favourable effect than contacts with relatives. Contacts with friends and neighbours diminish their feeling of loneliness and boost the feeling of aptitude and of being respected by others.

The level of and reasons for loneliness, as it is perceived by the elderly and as it drives their behaviour, depend on their age bracket. People who are eighty years old and older understand the meaning of *loneliness* in a different way compared to people who belong to other age brackets. Loneliness in the old age is associated with reduction in activity connected with the lack of ability to work or a lack of mobility, rather than a lack of social contacts. The problem of ageism pertains to a discriminatory attitude towards elderly individuals and their isolation from society. This is an important social and psychological factor that enables the feeling of loneliness. Therefore, the perception of elderly individuals as selfish and egocentric arises from this kind of derogatory attitude to them. The individual uses a defence mechanism to react to this kind of attitude, developing various behaviours which can be associated with the experience of loneliness. The feeling of a lack of communication may trigger the experience of loneliness and diminish the feeling of self-esteem.

Modern studies by K. K. Bowman, R. S. Weiss, L. P. Greiman, P. A. Peplau, D. Perlman, J. Puzanova, D. Russell, W. Sadler among others focus on the problem of loneliness. Researchers dealing with the subject of loneliness of the young-old and old-old are V. Alperovich, F. Hopflinger, etc. (Rubinstein, Shaver 1989; Peplau 1989; Perlman 1989).

Loneliness and low self-esteem are closely related. According to Shaver and Rubinstein, a lack or a loss of attachment in early years results

in the feeling of loneliness and low self-esteem. Such personality traits as low self-confidence and shyness can not only make people prone to loneliness, but can also impede the recovery from the state of loneliness (Peplau, Perlman 1998).

The tools for assessing loneliness may vary from one question to detailed self-assessment instruments. The simplest way of assessing loneliness is by asking one question, i. e. “Do you feel lonely?” so as to see how the individual assesses their state of loneliness by giving an answer ranging from “never” to “often/always.” The advantages of such self-assessment include ease of use in clinical and research conditions, acceptance by people and the directness of the question on one’s feeling of loneliness. However, a self-assessment tool with only a single item is not able to differentiate between emotional and social loneliness or identify situational and personal aspects of experience.

Empirical studies of loneliness often interpret it as a painful pathological condition, studying it within a specific age bracket with a focus on the onset and experience of loneliness at various stages of life or for different socio-demographic groups (people living alone, single, etc.). However, the only feature of loneliness that all the available methods allow to measure is “the level of experiencing” loneliness: high, average or low. We believe that the transition to the empirical level of studying the phenomenon of loneliness would require researchers to take several major problems into account (Sadler, Johnson 1989; Miller 2011):

1. There are many definitions of *loneliness*; since the inner *content* of loneliness is specific for each and every individual (it may be also associated with *solitude*, *isolation*, *alienation*, etc.).

2. Individual reactions to loneliness, the emotional attitude to the phenomenon and experience of loneliness vary greatly.

3. A variety of causes have an impact on the emergence of loneliness. That said, theoretical models based on psychology and taking into account both psychological and social factors are quite sufficient.

Literature mentions the so called social assessment of loneliness, taking into account the experience of loneliness in specific social groups. There is also the so called cultural dimension of loneliness; a perfect example of an artistic investigation of this dimension is “Steppenwolf” by Hermann Hesse. This novel looks into the dilemma that arises from the differences between two cultures — the old and the new. Cultural loneliness is above all manifested in societies and small groups experiencing turbulent social changes.

Methods of Research

There are various self-assessment tools for assessing loneliness. The table below is an attempt at systematizing the techniques used for studying loneliness by a number of researchers; it sums up some of the main scales applied in research.

UCLA Loneliness Scale (Russel, Peplau, Cutrona 1980; Russell 1996) is the most frequently used self-assessment tool for general loneliness, preferred by both researchers and practitioners. It was developed for assessing the satisfaction with one’s social relations. It was designed as a one-dimensional tool; its items investigate both the frequency and the intensity of the particular aspects and states of experiencing loneliness (e. g. “How often do you feel lonely?”). It assesses loneliness as a uniform phenomenon which is one and the same irrespective of its cause. In order to reduce the biased response, the word “lonely” is never mentioned in the questionnaire. It must also be pointed out that the scale does not specify a time framework and it is unclear whether it has been designed as an assessment of loneliness as a temporary state or a character trait.

Unlike the UCLA Loneliness Scale most of the other scales (De Jong-Gierveld Scale, Wittenberg Emotional vs Social Loneliness Scale, Russell Emotional and Social Loneliness Scale and Social and Emotional Loneliness Scale for Adults) can assess both social and emotional loneliness (De Jong-Grinveld, Kamphuis 1983). According to de Jong-Gierveld scale there are three dimensions of loneliness: intensity, time frame and emotional features. It is noteworthy that Wittenberg Emotional vs Social Loneliness Scale and Social and Emotional Loneliness Scale for Adults correlate moderately with the UCLA scale and correlate in a specific way with the subscales assessing social loneliness (DiTommaso, Spinner 1997).

The full version of SELSA — Social and Emotional Loneliness Scale for Adults — is a 37-item multidimensional measure of loneliness assessing emotional (romantic and family) and social loneliness. It uses the 7-point scale of the Likert type whereby each item is assessed from 1 (totally disagree) to 7 (completely agree).

The Differential Loneliness Scale — DLS focuses on particular spheres and dimensions of relations in which loneliness may be experienced and assesses the degree to which the individual is satisfied or dissatisfied with each of the four particular types of social relations: romantic/sexual, friendship, family relations and relations with bigger groups or with the community. Higher results in each scale

Table 1. Methods of assessing loneliness

Name of the scale	Author(s) and year of creation	A short description	Psychometric features
De Jong-Gierveld Scale	De Jong-Gierveld (1987)	11-item scale — six items assess emotional loneliness whereas the other five assess social loneliness	α coefficients between 0.7 и 0.76 for a six-item scale. Correlation between the six-item scale and the 11-item scale is very high — between 0.93 и 0.95
Loneliness Scale UCLA	Russell (1996)	Twenty-item scale with each item ranging from 1 (never) to 4 (often)	High inner consistency $\alpha = 0.92$. Good test reliability ($r = 0.73$ after 12 months)
Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA)	DiTommaso and Spinner (1993, 1997)	Thirty-seven item Likert scale. Divided into subscales assessing romantic, family and social loneliness.	Inner consistency of 0.89. Moderate intercorrelations among subscales.
Loneliness Rating Scale	Scalise et al. (1984)	Likert scale with forty adjectives assessing four ten-item dimensions — agitation, weakness, exhaustion and isolation.	High inner consistency for the four subscales ($0.82 < \alpha < 0.89$)
Wittenberg Emotional vs Social Loneliness Scale	Wittenberg (1986)	Five-item Likert scale for assessment of social and emotional loneliness	Good inner consistency for the two subscales ($\alpha = 0.78$ и 0.76 respectively). The two scales correlate moderately ($r = 0.44$).
Russell Emotional and Social Loneliness Scale	Russell et al. (1984)	Individual items with each of them including a description of two sentences of the type of loneliness (emotional or social loneliness), followed by a nine-point scale.	There are no reported data about inner consistency due to the items' unique features. The authors report an insignificant correlation between the items' results.
Differential Loneliness Scale	Schmidt and Sermat (1983)	Sixty-item true-false scale divided into four subscales: romantic, friends, family and loneliness within a big group.	High inner consistency (continuity; persistency, coherence) $\alpha > 0.89$ with an assessment of subscale (subscales) over 0.70

are indicative of higher levels of dissatisfaction (DiTommaso, Brannen 2004).

We definitely believe that a holistic, comprehensive approach is required to study loneliness, allowing individuals to attain a harmonious state. The feeling of loneliness results in a loss of harmony in any person, particularly in the period of ageing. This process is exacerbated by the change in individual's social and psychological environment within a framework of a wider circle of events that make it difficult for an individual to function as a holistic whole. The emergence of loneliness may be driven by a number of psychological factors such as low self-esteem or the level of loneliness in the context of the subjectness. These factors, in turn, are a reflection of a pre-existing problem, harsh living conditions and deteriorated relations with the environment and personal surroundings (Lebedev 2002; Volkova 1997; Slobodchikov 2000; 2013).

Subjectness is an individual psychological trait that facilitates the effective adaptation of young-old and old-old people to their new living conditions, which includes loneliness, as well as to their own

selves in the objective context of their involuntal changes. The nature of subjectness in the elderly is clearly defined as a condition for personal and psychological adaptation of people of that age to the environment and to their own selves (Alexandrova 2013).

Since subjectness is a core systematic process, it also determines the specific traits of the old individual's personality. Subjectness is unique because of its integrative nature, as well as the complexity of its qualities based on the internal conditions and factors of old people's personality. In this sense, individual subjectness is meaningfully attributed to the specific characteristics of the self-image, the level and content of loneliness and other mental states similar to it. The psychological phenomena that comprise subjectness — both in a specific content and in general — guarantee adaptability, openness and flexibility of individual subjectness and determine its state of preservation. Subjectness plays the role of a mediator, not only determining the quality of adaptability of a young-old or an old-old person, but also his/her subjective well-being.

The role of subjectness as a mediator in the old age is not only manifested in adaptation and personal self-regulation skills of old people, but also in preservation of the integrity and self-sufficiency of their personal characteristics, in their ability to integrate and their general outlook on life and its activities.

References

- Aleksandrova, N. H. (2006) Psihologicheski osobenosti na samotata prez starostta i mehanizmi za na adaptatsiya za neynoto preodolyavane [Psychological features of loneliness during old age and mechanisms for adaptation to overcome it]. In: *Psihologicheska misal [Psychological reflection]*. Blagoevgrad: Neofit Rilski Publ., pp. 28–50. (In Bulgarian)
- Aleksandrova, N. H. (2013) Metodicheski tehniki za izsledvane na samotata [Methodical techniques for researching loneliness]. In: *"Psihologia — tradicia i perspektivi". Nauchna konferencia s mejdunarodno uchastie [Psychology — tradition and perspectives. Scientific conference with international participation]*. Vol. 1. Blagoevgrad: Neofit Rilski Publ., pp. 138–143. (In Bulgarian)
- Aleksandrova, N. H. (2015) Malka knizhka za golyamata samota [A little book about great loneliness]. Sofia: Petko Venedikov Publ., 130 p. (In Bulgarian)
- Anderson, C. A., Arnolt, L. H. (1985) Attributional style and everyday problem in living: Depression, loneliness and shyness. *Social Cognition*, vol. 3, pp. 16–35. (In English)
- Bar-Tur, L., Prager, E. (1996) Quality of life and personal meaning of old elderly living in a home for the aged. *Gerontology*, vol. 76, no. 7, pp. 37–47. (In Hebrew)
- Craig, G. J. (2003) Odinokie lyudi: mify i real'nost' [Single people: Myths and reality]. In: G. J. Craig (ed.). *Human development*. Saint Petersburg: Piter Publ., pp. 704–705. (In Russian)
- De Jong Gierveld, J. (1998) A review of loneliness: Concept and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, vol. 8, pp. 73–80. (In English)
- De Jong Gierveld, J., Kamphuis, F. H. (1983) The development of a Rasch-type loneliness scale. In: *Multivariate analysis in the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Siswo, pp. 65–91. (In English)
- Derlega, V. J. (1982) Why loneliness occurs: The interrelationship of social-psychological and privacy concepts. In: V. J. Derlega, S. T. Margulis. *A Wiley-Interscience Publication*. John Wiley & Sons, pp. 152–166. (In English)
- DiTommaso, E., Brannen, C., Best, L. (2004) Measurement and validity characteristics of the short version of the social and emotional loneliness scale for adults. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 64, no. 1, pp. 99–119. (In English)
- DiTommaso, E., Spinner, B. (1997) Social and emotional loneliness: A reexamination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, vol. 22, no. 3, pp. 417–427. DOI: 10.1016/S0191-8869(96)00204-8 (In English)
- Fromm, E. (1990) *Escape from freedom*. Moscow: Progress Publ., 269 p. (In Russian)
- Fromm, E. (1992) *Man for myself*. Minsk: Kollegium Publ., 253 p. (In Russian)
- Fromm-Reichmann, F. (1959) Loneliness. *Psychiatry*, vol. 22, no. 1, pp. 1–15. DOI: 10.1080/00332747.1959.11023153 (In English)
- Hell, D. (1999) *Welchen Sinn macht Depression? Ein integrativer Ansatz [What sense does depression make?]*. Moscow: Aleteja Publ., 179 p. (In Russian)
- Kharash, A. U. (2000) Psikhologiya odinochestva [Psychology of loneliness]. *Pedologiya / Novyj vek*, no. 4, pp. 7–16. (In Russian)
- Lebedev, V. I. (2002) *Psikhologiya i psikhopatologiya odinochestva i gruppovoj izolyatsii [Psychology and psychopathology of loneliness and group isolation]*. Moscow: Yuniti-Dana Publ., 407 p. (In Russian)
- Miller, G. (2011) Why loneliness is hazardous to your health. *Science*, vol. 331, no. 6014, pp. 138–140. DOI: 10.1126/science.331.6014.138 (In English)
- Moustakas, C. E. (1972) Loneliness and love. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 146 p. (In English)
- Peplau, L. A., Perlman D. (1998) Loneless. In: H. S. Friedman (ed.). *Encyclopedia of mental health*. Vol. 1. San Diego, Academic Press, pp. 571–581. (In English)
- Peplau, L. A. (1989) Loneliness and self-evaluation. In: N. E. Pokrovskij (ed.). *Labirinty odinochestva [Labyrinth of loneliness]*. Moscow: Progress Publ., pp. 169–191. (In Russian)
- Perlman, D., Peplau, L. A. (1989) Theoretical approaches to loneliness. In: N. E. Pokrovskij (ed.). *Labirinty odinochestva [Labyrinth of loneliness]*. Moscow: Progress Publ., pp. 152–168. (In Russian)
- Rogers, C. (1977) *On personal power: Inner strength and its revolutionary impact*. New York: Delacorte Press, 299 p.
- Rubinstain, K., Shaver, F. (1989) The experience of loneliness. In: N. E. Pokrovskij (ed.). *Labirinty odinochestva [Labyrinth of loneliness]*. Moscow: Progress Publ., pp. 275–300. (In Russian)
- Russell, D., Peplau, L. A., Cutrona, C. E. (1980) The revised UCLA loneliness scale: Concurrent and discriminate validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 39, no. 3, pp. 472–480. DOI: 10.1037/0022-3514.39.3.472 (In English)

- Russell, D. (1996) UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, vol. 66, no. 1, pp. 20–40. DOI: 10.1207/s15327752jpa6601_2 (In English)
- Sadler, W. A., Johnson, T. B. (1989) From loneliness to anomia. In: N. E. Pokrovskij (ed.). *Labirinty odinochestva [Labyrinth of loneliness]*. Moscow: Progress Publ., pp. 21–51. (In Russian)
- Savikko, N. (2008) *Loneliness of the older people and elements of an intervention for its alleviation. PhD thesis*. Turku, University of Turku, 88 p. (Sarja — Ser. D Osa. Medica — Odontologica. Vol. 808). (In English)
- Sinclair, I., Parker, R., Leat, D., Williams, J. (1990) *The kaleidoscope of care: A review of research on welfare provision for elderly people*. London: Her Majesty's Stationery Office, 485 p. (In English)
- Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (2000) *Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze [Psychology of human development: The development of subjective reality in ontogenesis]*. Moscow: Shkol'naya pressa Publ., 347 p. (In Russian)
- Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (2013) *Psikhologiya cheloveka: vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti [Human psychology: An introduction to the psychology of subjectivity]*. Moscow: St. Tikhon's Orthodox University Publ., 360 p. (In Russian)
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J., Bowling, A. (2000) Being alone in later life: Loneliness, isolation and living alone in later life. *Reviews in Clinical Gerontology*, vol. 10, no. 4, pp. 407–417. (In English)
- Victor, C. D., Scambler, S. J., Bowling, A., Bond, J. (2005) The prevalence of and risk factors for loneliness in later life: A survey of older people in Great Britain. *Ageing and Society*, vol. 25, no. 6, pp. 357–375. DOI: 10.1017/S0144686X04003332 (In English)
- Volkova, E. N. (1997) *Psikhologicheskie aspekty sub'ektivnosti uchitelya [Psychological aspects of teacher subactivity]*. Nizhny Novgorod: Nizhegorodskij geriatricheskij tsentr Publ., 63 p. (In Russian)
- Weiss, R. S. (1973) *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press, 236 p. (In English)
- Weiss, R. S. (1989) Issues in the study of loneliness. In: N. E. Pokrovskij (ed.). *Labirinty odinochestva [Labyrinth of loneliness]*. Moscow: Progress Publ., pp. 114–128. (In Russian)
- Yalom, I. (1999) *Existential psychotherapy*. Moscow: Klass Publ., 589 p. (In Russian)
- Zilboorg, C. (1938) Loneliness. *Atlantic Monthly*, vol. 161, pp. 45–54. (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-184-192

Образ будущей профессиональной деятельности у студентов-психологов

И. М. Богдановская^{✉1}, А. В. Сычёв¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Сведения об авторах

Богдановская Ирина Марковна,
SPIN-код: 6004-3776, Scopus
AuthorID: 57192820293, ORCID:
0000-0001-7303-615X, e-mail:
biggi66@mail.ru

Сычёв Алексей Владимирович

Для цитирования:

Богдановская, И. М., Сычёв, А. В.
(2019) Образ будущей
профессиональной деятельности
у студентов-психологов.
*Психология человека
в образовании*, т. 1, № 2, с. 184–192.
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-
184-192

Получена 23 мая 2019; прошла
рецензирование 3 июня 2019;
принята 3 июня 2019.

Права: © Авторы (2019).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Целью проведенного исследования являлся анализ образа профессиональной деятельности у студентов-психологов, его специфики на разных этапах обучения в вузе, а также выявление взаимосвязей его структурных компонентов со знаниями о получаемой профессии. Было установлено, что старшекурсники придают большую значимость знаниям, навыкам и умениям (когнитивный компонент образа профессиональной деятельности), которые необходимы для успешного освоения профессии, более глубоко осознают свое призвание (ценностный компонент образа профессиональной деятельности). Первокурсники главным считают общение, взаимодействие с людьми в профессии (коммуникативный компонент образа профессиональной деятельности). Структура образа профессиональной деятельности включает смысловые размерности: «Коммуникативное творчество в профессии психолога», «Эмоционально-волевая саморегуляция профессии психолога», «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации в профессии психолога» — и обладает спецификой в зависимости от курса обучения и направления подготовки студентов. Студенты всех курсов придают примерно одинаковую значимость эмоционально-волевой регуляции и представляют свою будущую профессиональную деятельность как связанную с эмоциональным напряжением. Студенты 4 курса, обучающиеся по направлению «Психология» (кафедра психологии человека), наиболее значимым в структуре образа профессиональной деятельности считают «Коммуникативное творчество в профессии психолога». Студенты 5 курса, обучающиеся по специальностям «Психология служебной деятельности» (кафедра психологии профессиональной деятельности) и «Клиническая психология» (кафедра клинической психологии и психологической помощи), наиболее высоко оценивают значимость «Навыков и способностей, способствующих профессиональной самореализации психолога». Исследование представлений о специфике профессиональной деятельности показало, что старшекурсники имеют наиболее полные представления о будущей профессии. Однако не было выявлено различий в знаниях условий труда психолога, требований к уровню профессиональной подготовки, в знаниях противопоказаний к работе психологом. Также не было выявлено значимых различий в объеме профессиональной лексики, что может говорить о недостаточном усвоении профессиональной терминологии студентами старших курсов. Знания о профессии значимо взаимосвязаны только с одним компонентом образа будущей профессии — «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации психолога».

Ключевые слова: образ профессиональной деятельности, психология, студенты-психологи.

Psychology students' beliefs about the nature of their future work

I. M. Bogdanovskaya^{✉1}, A. V. Sychev¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

Authors

Irina M. Bogdanovskaya, SPIN: 6004-3776, Scopus AuthorID: 57192820293, ORCID: 0000-0001-7303-615X, e-mail: biggi66@mail.ru

Aleksey V. Sychev

For citation: Bogdanovskaya, I. M., Sychev, A. V. (2019) Psychology students' beliefs about the nature of their future work. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 2, pp. 184–192. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-2-184-192

Received 23 May 2019; reviewed 3 June 2019; accepted 3 June 2019.

Copyright: © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The aim of the study was to investigate psychology students' beliefs about the nature of their future work, how these beliefs change at different stages of their University education, as well as to identify the relationship between those beliefs and the acquired knowledge regarding their future work. It was found that upper year students attach a greater importance to knowledge, skills and abilities (i. e. the cognitive component of the image of work) that are required to successfully master their profession and are more deeply aware of their vocation (i. e. the axiological component of the image of work). First-year students believe that the key aspect of their future work is communication and interaction with people in the professional setting (i. e. the communicative component of the image of work). The image of future work activities combines a number of semantic aspects: "Communicative Creativity in Psychological Work," "Emotional and Volitional Self-Regulation in Psychological Work" and "Skills and Abilities Facilitating Professional Self-Realisation in Psychological Work"; these aspects differ depending on the year of study. Students of all years of study generally attach the same importance to emotional and volitional regulation and view their future work as emotionally stressful. Fourth-year students studying Psychology at the Human Psychology Department see the "Communicative Creativity in Psychological Work" as the most important aspect of psychological work. Fifth-year students studying Workplace Psychology at the Psychology of Work-Related Activities Department and Clinical Psychology at the Clinical Psychology and Psychological Aid Department assign primary importance to the "Skills and Abilities Facilitating Professional Self-Realisation in Psychological Work" aspect. The research has demonstrated that upper-year students have a better understanding of their future profession. However, there were no differences in the extent of knowledge that students of different years of study have in regards to the work conditions of, professional requirements of or barriers to working as a psychologist. Another area there no notable differences were identified was the volume of professional vocabulary, which might indicate a poor level of professional vocabulary attainment in upper-year students. Only one aspect of the image of work demonstrated significant correlation with student's knowledge about their future work, namely the "Skills and Abilities Facilitating Professional Self-Realisation in Psychological Work"

Keywords: image of work activity, psychology, psychology students.

Введение

Профессиональное становление играет важную роль в жизни личности. Процесс профессионализации тесно связан с обучением в вузе, цель которого состоит не только в формировании навыков, знаний и умений, но также и в развитии профессионального самосознания, то есть сформированности образа будущей профессиональной деятельности студентов, обеспечивающего успешное освоение профессии и адаптацию к ней. Однако на сегодняшний день процент выпускников, работающих по специальности, невелик, что говорит о невысокой готовности молодых специалистов к выполне-

нию своей деятельности. Этот факт указывает на актуальность исследования образа профессиональной деятельности у студентов-психологов, поскольку данные специалисты широко востребованы в социуме в связи с активным развитием психологических служб сопровождения различных видов деятельности, увеличением числа вузов, подготавливающих специалистов в данной области. В связи с вышесказанным целью настоящего исследования являлся анализ структуры образа профессиональной деятельности у студентов-психологов. Исследовательская проблема заключалась в определении изменений структуры образа профессиональной деятельности на разных этапах обучения в вузе,

а также установлении взаимосвязи его структурных компонентов со знаниями о получаемой профессии.

Структурная организация образа профессиональной деятельности

Категория образа является одной из центральных психологических категорий. Основной особенностью образа является его предметность и неразрывная связь с реальностью, субъективность или зависимость от мотивов, целей, эмоций человека. Субъективное преломление окружающей действительности неизбежно вызывает преобразование поступающей извне информации. Понятие «образ» неотделимо от широкого понятия «образ мира» как целостной, многоуровневой системы представлений человека о мире, о других людях, о себе и своей деятельности. В свою очередь, образ профессии — это представление человека о выбранной профессии и его отношение к ней (Канюков 2011). Образ профессии в осознаваемом и неосознаваемом планах позволяет прогнозировать профессиональное будущее человека, его профессиональные ценности и способы их достижения (Медведев 2001). В процессе формирования образа профессии индивид начинает представлять, кем и как он будет работать, возникает некий иерархический процесс, последовательность операций, план реализации профессионального образа. Существуют различные подходы к изучению образа профессии. Следовательно, существуют различные определения, в которых образ профессии рассматривается как система, состоящая из взаимодополняющих компонентов, как некое образование и как представления человека о своей профессии (Медведев 2001). В настоящей работе мы будем рассматривать образ профессии как результат восприятия себя в контексте профессиональной деятельности. С этой позиции образ профессии включает в себя представления о профессиональном Я, знания о профессиональной деятельности психолога и отношении к ней, готовность развиваться в выбранной профессии.

Рассмотрим компоненты, которые образуют структуру образа профессии.

Вслед за К. А. Володиной и Н. Н. Колмогорцевой (Володина, Колмогорцева 2014) мы выделяем *когнитивный* компонент, который понимается как знания о выбранной профессии. *Ценностный* компонент предполагает понимание индивидуальной и общественной значимости профессии, готовность к развитию в профессии. *Эмоциональный* компонент пред-

ставляет собой оценку себя в профессии, отношение к профессиональной деятельности. Кроме указанных, мы выделяем коммуникативный компонент как значимый для профессии психолога, предполагающий, что студенты владеют приемами, правилами и принципами профессионального общения, а также творческий компонент, указывающий на то, что человек, имея перед собой образ какой-либо профессии, готов к самотворчеству в ее рамках. Формирование образа профессии происходит в процессе профессионального обучения в вузе под влиянием развития профессиональной направленности (Кунц 2005). Формирование образа профессии является *динамическим* процессом, реализующимся через механизмы профессионального становления и идентификации образа «Я сам» субъектов с «образом-идеалом» при наличии у работников определенной мотивационной направленности и соответствующего уровня профессионально важных качеств (Рубинштейн 2015). Также существует мнение, что образ профессии формируется как объединение воедино различных сведений о профессии (Дячкин 2009). Тем не менее данный подход совсем не противоречит позиции, согласно которой образ профессии складывается в процессе обучения. Наоборот, данные концепции дополняют друг друга, так как невозможно обучаться какой-либо профессии, не приобретая новых знаний о ней. Из всего этого можно сделать вывод о том, что формирование у студентов правильного образа профессии должно стать основополагающей целью в процессе обучения.

Схема исследования и выборка

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в структуре образа профессиональной деятельности у студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения в вузе.

2. Существует взаимосвязь между структурными компонентами образа профессиональной деятельности и знаниями о нормах и требованиях, предъявляемых профессией психолога.

Задачи исследования: 1. Разработать методике анализа компонентов образа профессиональной деятельности у студентов-психологов; 2. Выявить структуру образа профессиональной деятельности у студентов-психологов; 3. Определить специфику образа профессиональной деятельности на разных этапах обучения в вузе; 4. Выявить взаимосвязь между компонентами образа профессиональной деятельности

Табл. 1. Результаты проверки внутренней согласованности шкал опросника

Шкалы опросника	Образ профессиональной деятельности	
	Cronbach alpha	Standardized alpha
1. Когнитивный компонент (10 вопросов)	0,85	0,86
2. Ценностный компонент (10 вопросов)	0,82	0,84
3. Эмоционально-волевой компонент (10 вопросов)	0,84	0,85
4. Коммуникативный компонент (7 вопросов)	0,90	0,91
5. Творческий компонент (10 вопросов)	0,83	0,85

и знаниями о нормах и требованиях, предъявляемых профессией психолога.

Выборка.

В исследовании приняли участие 80 студентов института психологии РГПУ им. А. И. Герцена 1-х, 4-х и 5-х курсов, среди которых: 14 студентов 5-го курса, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», специализация «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности», кафедра психологии профессиональной деятельности; 5 студентов 5-го курса, обучающихся по специальности «Клиническая психология», специализация «Клинико-психологическая помощь ребенку и семье», кафедра клинической психологии и психологической помощи; 25 студентов 4-го курса, обучающихся по направлению «Психология», кафедра психологии человека; 17 студентов 1-го курса, обучающихся по специальности «Психология служебной деятельности», специализация «Морально-психологическое обеспечение служебной деятельности», кафедра психологии профессиональной деятельности; 19 студентов 1-го курса, обучающихся по направлению «Психология», кафедра психологии человека.

Методики и переменные.

Опросник «Представления о профессиональной деятельности» (Богдановская И. М., Сычёв А. В.).

Опросник был разработан для целей настоящего исследования и основан на теоретических работах К. А. Володиной, Н. Н. Колмогорцевой, Л. И. Кунц и др. Опросник включает в себя 47 вопросов, разделенных на 5 блоков; в вопросах использована 4-балльная система оценки, где 1 — полностью не согласен, 2 — отчасти не согласен, 3 — отчасти согласен, 4 — полностью согласен. Вопросы направлены на диагностику 5 компонентов образа профессиональной

деятельности: когнитивного, ценностного, эмоционально-волевого, коммуникативного, творческого. Согласованность пунктов опросника определялась при помощи коэффициента альфа Кронбаха, результаты проверки приведены в таблице 1.

Анкета «Представления о нормах и требованиях, предъявляемых профессией психолога» (Богдановская И. М.).

Анкета предназначена для изучения представлений о нормах и требованиях, предъявляемых профессией психолога. Содержит 5 блоков по 10 вопросов с формой ответа, которая позволяет получить количественные данные: 1) Представления о личных качествах, профессионально важных качествах и уровне подготовки психолога; 2) Представления о деятельности и условиях труда психолога; 3) Представления о необходимых знаниях и навыках психолога; 4) Представления о возможных местах трудоустройства психолога и противопоказаниях; 5) Представления о своем профессиональном будущем после окончания вуза.

Методы математико-статистической обработки данных.

В работе использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В качестве независимой переменной рассматривался курс обучения студентов, зависимые переменные — результаты по опроснику «Представления о профессиональной деятельности» (5 переменных) и по анкете «Представления о нормах и требованиях, предъявляемых профессией психолога» (5 переменных). Для выявления корреляционных взаимосвязей использовался коэффициент корреляции Спирмена. Факторный анализ, метод главных компонент с последующим «варимакс»-вращением. Обработка проводилась в программе Statistica 7.1.

Результаты исследования

Анализ достоверно значимых различий в представлениях об образе профессиональной деятельности у студентов-психологов показал, что существуют достоверно значимые различия в трех компонентах образа профессиональной

деятельности студентов младших и старших курсов: когнитивном, ценностном, коммуникативном (табл. 2).

В таблице 3 приведены результаты исследования знаний студентов-психологов, обучающихся на начальных и выпускных курсах, о специфике профессиональной деятельности.

Табл. 2. Различия в представлениях о профессии

Компоненты образа профессии	Студенты старших курсов		Студенты первых курсов		F	P
	M	SD	M	SD		
Когнитивный компонент образа профессии						
Главным для профессии психолога являются знания по общей психологии	3,14	0,67	2,75	0,73	6,08	0,02
Ценностный компонент образа профессии						
Главное в профессии психолога — это ощущение своего призвания	3,23	0,74	2,78	0,90	6,01	0,02
Коммуникативный компонент образа профессии						
Для профессии психолога наиболее важным является общение (взаимодействие) с людьми	2,56	0,42	3,77	0,69	2,96	0,05

Табл. 3. Знания о специфике профессиональной деятельности

Шкалы анкеты	Студенты старших курсов		Студенты первых курсов		F	P
	M	SD	M	SD		
Знание профессионально значимых свойств личности	144,20	28,68	134,71	10,77	3,44	0,05
Знание профессионально важных качеств успешного психолога	140,52	26,46	131,78	10,05	3,51	0,04
Знание требований к уровню профессиональной подготовки психолога	128,09	20,01	125,39	8,42	0,57	0,45
Знание функциональных обязанностей психолога на рабочем месте	140,52	25,83	128,31	10,73	7,05	0,01
Знание условий труда психолога	128,39	20,51	128,53	8,48	0,00	0,97
Знание о теоретических основах психологии	140,52	26,46	131,06	9,86	4,13	0,05
Знание о профессиональных компетенциях психолога	136,50	24,26	128,89	8,90	3,19	0,05
Знание сфер деятельности и возможных мест трудоустройства	141,14	26,30	132,14	8,58	3,87	0,05
Знание противопоказаний к работе психологом	132,95	24,09	126,50	11,16	2,19	0,14
Объем лексики сфер профессиональной деятельности (дифференцированность образа профессиональной деятельности)	57,77	59,80	48,28	34,68	0,71	0,40

На следующем этапе нами была выявлена 3-факторная структура образа профессиональной деятельности.

1-й фактор «Коммуникативное творчество в профессии психолога» (27 % от общей дисперсии переменных) включает в себя такие переменные, как коммуникативная толерантность и гибкость в общении с людьми разного пола (0,85); понимание и уважение чужого мировоззрения, интересов, даже если они не близки (0,78); умение оценивать и учитывать индивидуальные особенности людей (0,76); готовность к изменениям и новшествам в профессиональной деятельности (0,69); навыки эффективного общения (взаимодействия) с людьми (0,71); возможность помогать людям (0,61); умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации (0,66); готовность к нестандартным ситуациям в ходе своей профессиональной деятельности (0,64); умение использовать новые методы, способы выполнения профессиональных задач (0,61).

2-й фактор «Эмоционально-волевая саморегуляция в профессии психолога» (21 % от общей дисперсии переменных) включает в себя такие переменные, как способность к организации собственной деятельности (0,73); ощущение

себя на своем месте (0,68); наличие навыков саморегуляции (0,61); умение использовать разные стратегии для осуществления своих целей (0,60); позитивное восприятие всех аспектов своей деятельности (0,53).

3-й фактор «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации психолога» (10 % от общей дисперсии переменных) включает в себя такие переменные, как умение давать конструктивную обратную связь (0,56); наличие хороших/высоких коммуникативных способностей (0,66); наличие высоких способностей к эмпатии и рефлексии (0,80); стремление к профессиональной самореализации (0,51).

После проведения факторного анализа нами были выявлены различия в структуре образа профессиональной деятельности студентов, обучающихся на разных курсах. С этой целью были определены оценки factor scores, представляющие собой оценку вклада каждого испытуемого в выделенные факторы (табл. 4).

На завершающем этапе была выявлена взаимосвязь между компонентами образа профессиональной деятельности и знаниями, полученными в ходе обучения о нормах и требованиях профессии психолога (табл. 5).

Табл. 4. Различия в структуре образа профессиональной деятельности

Наименование факторов	1 курс		4 курс		5 курс		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Фактор 1. Коммуникативное творчество	0,03	1,12	-0,04	1,02	-0,05	0,87	3,14	0,05
Фактор 2. Эмоционально-волевая саморегуляция	0,17	0,72	0,07	0,96	-0,22	1,13	0,11	0,90
Фактор 3. Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации	-0,40	1,08	-0,03	1,11	0,53	0,90	3,08	0,05

Табл. 5. Результаты корреляционного анализа

Наименование факторов	Знание профессионально значимых свойств личности	Представления о профессиональных компетенциях психолога	Дифференцированность образа профессиональной деятельности
Коммуникативное творчество	0,19	0,02	0,16
Эмоционально-волевая саморегуляция	-0,09	0,04	-0,19
Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации	0,38**	0,45***	0,44***

Обсуждение результатов исследования

Анализ эмпирических данных показывает, что выявлены различия по когнитивному компоненту образа будущей профессии. Студенты старших курсов придают большую значимость знаниям по общей психологии ($F = 6,08$, $p = 0,02$). Общая психология является фундаментальной основой для всех отраслей психологической науки и содержит в себе общие теории, принципы и методы психологии, которые необходимы специалисту для его профессионального становления. В ценностном компоненте образа различия выявлены по показателю «ощущение своего призвания» ($F = 6,01$, $p = 0,02$), который также в большей степени выражен у старшекурсников. Этот результат обусловлен, по-видимому, более глубоким пониманием значимости будущей деятельности и высоких требований, которые предъявляет профессия психолога к индивидуальным, личностным качествам специалиста. Именно поэтому для психолога важно ощущать, что будущая работа является его призванием, другими словами, он способен, а главное, готов ответственно выполнять свои обязанности. Выявлены различия в коммуникативном компоненте образа профессии, значимость которого также более ярко выражена у студентов первого курса ($F = 2,96$, $p = 0,05$). Профессия психолога относится к типу профессий «человек — человек», по классификации Е. А. Климова, то есть ориентирована на взаимодействие с людьми. Можно говорить о том, что уже в самом начале обучения студенты понимают необходимость умения устанавливать и поддерживать контакты, обладать высокими коммуникативными способностями, проявлять общительность и эмоциональную устойчивость.

Исследование представлений о специфике профессиональной деятельности студентов младших и старших курсов показало, что старшекурсники имеют наиболее полные представления о профессионально важных свойствах и качествах личности ($F = 3,44$, $p = 0,05$), обязанностях психолога на рабочем месте ($F = 3,51$, $p = 0,04$), основных теоретических концепциях ($F = 4,13$, $p = 0,05$), профессиональных компетенциях психолога ($F = 3,19$, $p = 0,05$), сферах деятельности и возможных местах трудоустройства ($F = 3,87$, $p = 0,05$) и знание функциональных обязанностей психолога на рабочем месте ($F = 7,05$, $p = 0,01$). Полученные результаты вполне объясняются разницей в сроке обучения и пройденными образовательными предметами. Однако не было выявлено различий в знаниях условий труда

психолога и требований к уровню профессиональной подготовки, в знаниях противопоставлений к работе психологом. Также не было выявлено значимых различий в объеме профессиональной лексики, что может говорить о недостаточном усвоении профессиональной терминологии студентами старших курсов.

Была выявлена 3-факторная структура образа профессиональной деятельности: «Коммуникативное творчество в профессии психолога», «Эмоционально-волевая саморегуляция профессии психолога», «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации в профессии психолога». Структура образа профессиональной деятельности имеет свою специфику в зависимости от курса обучения и направления подготовки студентов. Студенты 4 курса, обучающиеся по направлению «Психология», кафедра психологии человека, наиболее значимым в структуре образа профессиональной деятельности считают «Коммуникативное творчество в профессии психолога». По фактору «Эмоционально-волевая саморегуляция в профессии психолога» в структуре образа профессиональной деятельности не было выявлено существенных различий. Студенты всех курсов придают примерно одинаковую значимость эмоционально-волевой регуляции и представляют свою будущую профессиональную деятельность как связанную с эмоциональным напряжением. Студенты 5 курса, обучающиеся по специальностям «Психология служебной деятельности», кафедра психологии профессиональной деятельности, и «Клиническая психология», кафедра клинической психологии и психологической помощи, наиболее высоко оценивают значимость «Навыков и способностей, способствующих профессиональной самореализации психолога».

Результаты корреляционного анализа показали, что знания норм и правил работы психолога значимо взаимосвязаны с одним из компонентов образа профессии — «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации». Этот компонент положительно коррелирует с тремя переменными: знанием профессионально значимых свойств личности ($r_s = 0,38$, $p < 0,001$), представлением о профессиональных компетенциях психолога ($r_s = 0,45$, $p < 0,001$) и объемом профессиональной лексики ($r_s = 0,44$, $p < 0,001$). Следовательно, знания о профессионально значимых свойствах, компетенциях и владение профессиональной лексикой влияют на реализацию психолога как профессионала и входят в структуру необходимых навыков, знаний и умений.

Выводы

Целью проведенного исследования являлся анализ структуры образа профессиональной деятельности у студентов-психологов. Исследовательская проблема заключалась в определении изменений структуры образа профессиональной деятельности на разных этапах обучения в вузе, а также определении взаимосвязи его структурных компонентов со знаниями о получаемой профессии. Первая гипотеза подтвердилась частично: некоторые компоненты образа профессиональной деятельности, выделяемые студентами младших и старших курсов, различны. Старшекурсники придают большую значимость знаниям, навыкам и умениям (когнитивный компонент образа профессиональной деятельности), которые необходимы для успешного освоения профессии, более глубоко осознают свое призвание. Первокурсники главным считают общение, взаимодействие с людьми в профессии (коммуникативный компонент образа профессиональной деятельности). Структура образа профессиональной деятельности представлена такими

факторами, как «Коммуникативное творчество в профессии психолога», «Эмоционально-волевая саморегуляция профессии психолога», «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации в профессии психолога», и обладает спецификой в зависимости от курса обучения и направления подготовки студентов. Исследование представлений о специфике профессиональной деятельности показало, что старшекурсники имеют наиболее полные представления о будущей профессии. Однако не было выявлено различий в знаниях условий труда психолога, требованиях к уровню профессиональной подготовки, в знаниях противопоказаний к работе психологом. Также не было выявлено значимых различий в объеме профессиональной лексики, что может говорить о недостаточном усвоении профессиональной терминологии студентами старших курсов. Вторая гипотеза тоже подтвердилась частично: знания о профессии значимо взаимосвязаны только с одним компонентом образа будущей профессии — «Навыки и способности, способствующие профессиональной самореализации».

Литература

- Володина, К. А., Колмогорцева, Н. Н. (2014) Экспериментальное исследование образа профессии у студентов-психологов на начальных этапах обучения в вузе. *Педагогическое образование в России*, № 7, с. 109–113.
- Дячкин, О. Д. (2009) Образ профессии в системе целей профессионального образования. *Высшее образование сегодня*, № 7, с. 20–22.
- Канюков, Д. Н. (2011) Структура образа профессии и динамика ее изменения у студентов-психологов в процессе обучения. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*, № 1, с. 104–112.
- Кунц, Л. И. (2005) *Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: на материале студентов-психологов*. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук. Новосибирск, Новосиб. гос. пед. ун-т, 216 с.
- Медведев, Д. А. (2001) *Образ мира современного студента: основы системно-текстологической парадигмы*. Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та, 198 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2015) *Основы общей психологии*. СПб.: Питер, 705 с.

References

- Dyachkin, O. D. (2009) *Obraz professii v sisteme tselej professional'nogo obrazovaniya* [Job visuality in the system of professional education purposes]. *Vysshee obrazovanie segodnya — Higher Education Today*, no. 7, pp. 20–22. (In Russian)
- Kanyukov, D. N. (2011) *Struktura obraza professii i dinamika ee izmeneniya studentov-psikhologov v protsesse obucheniya* [The structure of an image of a trade and dynamics of its change of students-psychologists in the course of training]. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii. Seriya: Psikhologiya — Bulletin of Samara Academy for the Humanities. A series of "Psychology"*, no. 1, pp. 104–112. (In Russian)
- Kunts, L. I. (2005) *Professional'naya napravlennost' kak faktor formirovaniya obraza budushchej professional'noj deyatel'nosti lichnosti: na materiale studentov-psikhologov* [Professional orientation as a factor in shaping the image of the future professional activity of an individual: Based on material from student psychologists]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University, 216 p. (In Russian)

- Medvedev, D. A. (2001) *Obraz mira sovremennogo studenta: osnovy sistemno-tekstologicheskoy paradigmy* [*The image of the world of a modern student: The foundations of a systemic-textological paradigm*]. Astrakhan: Astrakhan State Pedagogical University Publ., 198 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2015) *Osnovy obshchej psikhologii* [*Fundamentals of general psychology*]. Saint Petersburg: Piter Publ., 705 p. (In Russian)
- Volodina, K. A., Kolmogortseva, N. N. (2014) Eksperimental'noe issledovanie obraza professii u studentov-psikhologov na nachal'nykh etapakh obucheniya v vuze [Experimental study of the image of their future profession of students of psychology at initial stages of education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii — Pedagogical Education in Russia*, no. 7, pp. 109–113. (In Russian)