



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 4 2021

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

О. А. Шамшикова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Заместитель главного редактора

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Члены редакционной коллегии

Е. И. Кузьмина, доктор психологических наук, профессор, Москва
Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
Е. В. Бакшутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
С. Ю. Жданова, доктор психологических наук, профессор, Пермь
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. О. Ермолова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
Ю. М. Перевозкина, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

О. О. Андронникова, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

С. К. Нартова-Бочавер, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. К. Кабардов, доктор психологических наук, профессор, Москва
М. М. Решетников, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
А. В. Зобков, доктор психологических наук, профессор, Владимир
Т. И. Миронова, доктор психологических наук, профессор, Кострома
Н. С. Глуханюк, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
Ф. Брюс, доктор педагогики, профессор, Грайфсвальд (Германия)
С. А. Стельмах, кандидат психологических наук, доцент, Усть-Каменогорск (Казахстан)
В. В. Собольников, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
М. Г. Чухрова, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор И. Ю. Баранов
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8 (383) 244-00-95.
E-mail: razv.cheloveka.journal@nspsu.ru

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2021
Все права защищены

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 7,3.
Тираж 1000 экз. Заказ № 135.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 19.01.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 4 2021

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

EDITORIAL BOARD

Editor in chief

O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Assistant of the Editor-in-chief

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Editors

E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

E. V. Bakshutova, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara

S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm

N. Ya. Bolshunova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

O. O. Andronnikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow

M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir

T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg

F. Prusse, Doctor of Pedagogy, Professor, Greifswald (Germany)

S. A. Stelmakh, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor,
Ust-Kamenogorsk (Kazakhstan)

V. V. Sobolnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk

The journal is based in 2017

Leaves 4 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editor I. Yu. Baranov

Editors address, publisher and printing house:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28,

т. (383) 244-00-95

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 9,3. Publisher's sheets: 7,3.

Circulation 1000 issues. Order № 135.

Format 70×108/16

Release date 19.01.2022

Printed by Publishing House of the NSPU

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В.</i> (Новосибирск, Россия) Динамика становления самооотношения в онтогенезе.....	7
<i>Сохейла Сарай, Сомайе Шабани</i> (Тегеран, Иран) Психологическая устойчивость и академическая надежда как когнитивно-мотивационная система личности у старших подростков	21
<i>Попель Н. В., Маркевич Н. Е.</i> (Иваново, Россия) Особенности компонентов психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с разным профилем латеральной организации	32

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Круглова Е. А.</i> (Иваново, Россия) Психологические детерминанты профессиональной направленности личности педагогов	43
<i>Горбунова И. В., Катков В. Л.</i> (Пермь, Россия) Структура социально- эмоциональной компетентности человека в контексте развития его личности.....	54
<i>Иоаниди Д. К., Мартынова Е. Ю., Сычева Т. Ю.</i> (Новосибирск, Россия) Исследование удовлетворенности факторами образовательной среды у студентов-медиков	68

ИССЛЕДОВАНИЯ ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Мустафина Л. Ш.</i> (Москва, Россия) Ценностные ориентации и восприятие совести человеком	76
<i>Белашина Т. В.</i> (Новосибирск, Россия) Особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности личности	85

ИЗ ПОРТФЕЛЯ РЕДАКЦИИ

<i>Левит Л. З.</i> (Минск, Беларусь) «Оптимум» эгоизма: философское уточнение и моральный аспект	98
---	----

CONTENTS

PROBLEMS AND ISSUES OF PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, AGE PSYCHOLOGY

- Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V.* (Novosibirsk, Russia) Dynamics of the development of self-attitude in ontogenesis 7
- Soheila Saraee, Somayeh Shabani* (Tehran, Iran) The effectiveness of life skills training on academic resilience and academic hope of high school students 21
- Popel N. V., Markevich N. E.* (Ivanovo, Russia) Features of the components of psychological readiness for schooling of children in senior preschool age with different profiles of lateral organization 32

PROBLEMS AND ISSUES OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- Kruglova E. A.* (Ivanovo, Russia) Psychological determinants of the professional direction of the personality of teachers 43
- Gorbunova I. V., Katkov V. L.* (Perm, Russia) Structure of social-emotional competence of the person in the context of development of their personality 54
- Ioanidi D. K., Martynova E. Yu., Sycheva T. Yu.* (Novosibirsk, Russia) Study of satisfaction with the factors of the medical students educational environment 68

APPLIED PSYCHOLOGY RESEARCHES

- Mustafina L. Sh.* (Moscow, Russia) Value orientations and human perception of conscience 76
- Belashina T. V.* (Novosibirsk, Russia) Peculiarities of emotional intelligence and communicative competence of the personality 85

FROM EDITORIAL PORTFOLIO

- Levit L. Z.* (Minsk, Belarus) «Optimum» of egoism: philosophical specification and moral aspect 98

ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ, ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2021. № 4
Human Development in the Modern World. 2021, (4)

Научная статья

УДК 159.9

Динамика становления самооотношения в онтогенезе

Екатерина Олеговна Ермолова

*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск,
Россия, shamka05@mail.ru*

Наталья Викторовна Тютюникова

*Агентство гуманитарных технологий-Сибирь (АГТ-Сибирь), Новосибирск,
Россия, 2452525@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения самооотношения и его роли в структуре организации личности. Представлен обзор взглядов отечественных и зарубежных психологов на особенности становления самооотношения в онтогенезе. Рассматривается динамика самооотношения в детских возрастах: дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском. Анализируется влияние самооотношения на личностные особенности, поведение индивида, стиль его жизни. Определяются позитивные и негативные факторы формирования самооотношения. Делается вывод о различиях проявления самооотношения в разных возрастах и о роли социокультурного фактора в процессе становления самооотношения.

Ключевые слова: динамика, самооотношение, самопознание, становление самооотношения, самооотношение в онтогенезе

Для цитирования: Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В. Динамика становления самооотношения в онтогенезе // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 7–10.

Original article

Dynamics of the development of self-attitude in ontogenesis

Ekaterina O. Ermolova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, shamka05@mail.ru

Natalya V. Tyutyunikova

*Humanitarian Technologies Agency-Siberia (AGT-Siberia), Novosibirsk, Russia,
2452525@mail.ru*

Abstract. The article deals with the problem of studying self-attitude and its role in the structure of personality organization. An overview of the views of domestic and foreign psychologists on the features of the formation of self-attitude in ontogenesis is presented.

© Ермолова Е. О., Тютюникова Н. В., 2021

The dynamics of self-attitude in childhood is considered: preschool, primary school, adolescence. The influence of self-attitude on personality traits, behavior of an individual, his style of life is analyzed. The positive and negative factors of self-attitude formation are determined. The conclusion is drawn about the role of sociocultural space in the process of self-attitude formation.

Keywords: dynamics, self-relation, self-knowledge, formation of self-relation, self-relation in ontogenesis

For citation: Ermolova E. O., Tyutyunikova N. V. Dynamics of the development of self-attitude in ontogenesis. Human Development in the Modern World. 2021;(4):7–10. (In Russ.).

Введение. Современная культура со всем ее многообразием материальных и духовных явлений, обслуживая интересы рыночной экономики, поддерживает и культивирует в последние десятилетия потребительские ценности, создает многочисленные симулякры, насаждает ложные идеалы через, например, средства массовой информации, интернет и социальные сети. Неизбежно у человека возникает стремление соответствовать им с сопутствующим бесконечным сравнением себя с другими людьми. В этом случае происходит подмена реального представления личности о себе ложным образом (сконструированным на основе «псевдо-идеалов»), отвечающим вызовам тенденций современной культуры. Подобный путь становления самоотношения ведет к болезненному переживанию себя, бессознательному переживанию стыда, вины и агрессии. При здоровом развитии сформированное в детском возрасте ядро самопредставления трансформируется в чувство самооценности, которое является основой позитивного самоотношения и образует остов ценностного отношения личности к миру, к другим людям и самому себе.

В этой связи изучение самоотношения как личностного образования и его места в структуре личности является чрезвычайно важным как для современной психологической науки, так и социальной практики. Самоотношение как феномен и как системное свойство личности в качестве своих отдельных сторон включает самосознание, самопознание, самооценку, самоконтроль, саморегуляцию, эмоциональное к себе отношение и др. и оказывает значимое влияние на личность, личностные особенности, поведение индивида, стиль его жизни. Являясь сложным личностным образованием, оно обеспечивает открытие своего внутреннего мира, переживание смысла «Я». В структуру самоотношения входят открытость, самопринятие, самооценность, аутосимпатия, самоуважение, самообвинение, конфликтность и другие элементы. А сами качественные характеристики самоотношения зависят от того, какие из этих элементов преобладают. Знание человека о себе и его отношение к этому знанию является основой поведения индивида. Это означает, что, обладая знаниями о возникновении и формировании самоотношения, можно регулировать процесс становления личности. Самовосприятие руководит мыслями, чувствами и действиями, определяет жизненные установки и ценности, а значит и жизненный путь личности. Формирования самоотношения берет свое начало в детском возрасте, а дети, как известно, наиболее восприимчивы к любого рода воздействиям со стороны общества: неразвитость психических структур контроля, некритичность восприятия информации, эгоцентризм детского мышления, конвенциональный уровень морали и проч. делает детей наиболее уязвимыми перед лицом «псевдоидеалов» и многочисленных средств их достижения.

Проблему самоотношения в рамках общей и социальной психологии освещали такие психологи, как В. Н. Мясищев [16], Д. Н. Узнадзе [28], Н. И. Сарджвеладзе [24], С. Л. Рубинштейн [21], В. В. Столин [25], С. Р. Пантилеев [18], Т. Н. Кочеткова [9], С. Куперсмит [37], М. Розенберг [45; 46], Д. Ходж [40] и др. Это далеко не все ученые, прямо или косвенно изучавшие феномен самоотношения в последнее столетие. Численность работ указывает на неиссякаемый интерес к этому феномену и актуальность его изучения в конкретных социокультурных условиях развития. Однако в изучении самоотношения в онтогенезе есть только ряд работ, раскрывающих качественное своеобразие самоотношения в отдельных возрастах, и мало работ, системно обсуждающих динамику становления самоотношения в онтогенезе. Таким образом, целью работы является изучение динамики онтогенеза самоотношения в разных возрастах, выявление основных механизмов формирования устойчивого позитивного представления личности о себе и значимых факторов, нарушающих нормальное здоровое развитие личности в разные возрастные периоды.

Обсуждение. Определенный вклад в выявление особенностей становления самоотношения в онтогенезе внесли как отечественные, так и зарубежные психологи. Так, отечественным психологом Е. Д. Самохиной были выявлены особенности самоотношения детей старшего дошкольного возраста [23], И.В. Арндачук была исследована динамика развития самоотношения на протяжении подросткового и юношеского возраста [3]. Н. В. Корнеевой и О. В. Сысоевой были определены гендерные особенности формирования самоотношения в период юности [9]. Особенности самооценки лиц разного пола разных возрастных групп исследовались О. М. Мороз [13], М. А. Новиковой [17], В. С. Чернявской [31] и др. Существует ряд исследований, посвященных возрастным особенностям самоотношения в период взрослости, среди которых работы О. Ю. Стрижницкой о механизмах поддержки позитивного самоотношения в период поздней взрослости [26] и Ю. В. Александровой о взаимосвязи самоотношения и отношения к другому у людей ранней и средней взрослости [1]. Проведенный анализ научных источников показал, что наименее разработанной в отечественной науке остается проблема изучения особенностей самоотношения младших школьников. Зарубежными психологами проведены исследования, демонстрирующие результаты взаимосвязи успеваемости и самоотношения младших школьников, которые представлены в работе Д. Чвенчик, С. А. Фрайберг [38], детерминанты самоотношения в младшем школьном возрасте выявлены Р. П. Кэхилл [36], дифференциальные различия в проявлении самоотношения младших подростков раскрыты в работе С. Хартера [39]. Наиболее значимой работой, на наш взгляд, представляющей метаанализ динамики самоотношения от 4 до 94 лет, является научная статья У. Орт и Р. Я. Эрол [44] и дополнительное исследование У. Орт и Л. С. Дапп [43], детей и взрослых (от 5 до 28 лет).

Становление самоотношения в онтогенезе. Согласно взглядам Б. Г. Ананьева [2], дошкольное детство охватывает период от 18 месяцев до 5 лет. Возраст от 1,5 лет оказывается решающим для начала дифференциации «Я-образа» и отделения себя от мира, центральным звеном которого выступает мать. Однако, поскольку школьное образование в России и большинстве стран Европы начинается несколько позже, и следуя взглядам Л. С. Выготского [5], окончание дошкольного возраста приходится на 6,5–7 лет. Дошкольный возраст «характеризуется развитием перцептивных, мнемических и элементарных мыслительных процессов (предоперационных представлений), сложных манипуляций и действий с вещами, накоплением опыта по-

ведения в различных жизненных ситуациях. Эта стадия отличается интенсивным развитием речи, формированием словесных связей в процессе общения. Наряду с ними применяются и более ранние, несловесные средства общения (экспрессивные формы поведения: мимика, жестикация, поза, интонация). Постепенно упрочиваются семейные и другие социальные отношения в ближайшей среде» [2, с. 93]. Так, дифференциация самосознания и развитие самоотношения личности начинается в семье, в процессе межличностных взаимоотношений со значимыми для ребенка взрослыми, которые определяют его систему нормативов, мотивов, установок и отношений, формируя и развивая тем самым «образ Я» и отношение к нему. Развитие зачатков самосознания все исследователи относят к раннему возрасту (1–3 года). Оно происходит в процессе активной деятельности ребенка, детерминированной в значительной мере его внутренним состоянием (или переживанием, по Л. С. Выготскому), и опосредованной взрослым. Ребенок уже не только знает свое имя, он «открывает себя» как отдельную персону, начинается произвольное овладение своим телом, а результатом является появление целенаправленных движений и действий, в процессе которых формируется общая телесная координация. Самоотношение, которое возникает в процессе социального взаимодействия личности как обязательный и уникальный результат его психического и духовного развития, приобретает относительную внутреннюю самодостаточность, т. е. самопричинность, а в дальнейшем и самопродуцирует свои составляющие, структуру, механизмы реализации. Самоотношение, которое выступает на позитивном полюсе в виде гордости, чувства собственного достоинства, а на негативном в виде осознания собственной малоценности, в значительной степени обуславливает окончательный результат личностного развития.

Уже в *дошкольном возрасте* в норме формируются первичные представления о строении тела, становится относительно дифференцированным самоощущение. Появление мотивирующих представлений знаменует собой первичный этап в развитии произвольного поведения. В связи с формированием достаточно стойких представлений, появляются ощущения и желания, связанные с объектами, о которых ребенок помнит, хотя и не видит их перед собой в текущий момент. Ребенок становится менее зависимым от ситуации. Именно с этого периода он начинает «строить» свое поведение, согласующееся с собственными желаниями и представлениями [2]. Развитие самосознания исследователи в первую очередь связывают с формированием у дошкольника самооценки. По мнению Л. И. Божович [4], первичная детская самооценка возникает уже в период до 3 лет, в которой отсутствуют рациональные компоненты, и она преимущественно ситуативная, эмоционально обусловленная. Обычно ребенку свойственна глобально-недифференцированное представление о себе: «Я – добрый». В случаях противоположных заявлений («Я – плохой») можно полагать, что ребенок еще не оценивает себя по-настоящему, а повторяет услышанную реплику взрослого или проявляет негативизм, который многие исследователи считают типичным проявлением кризиса трех лет. В то же время общепризнанно, что при нормальном развитии именно до трех лет возникает «система Я», которая содержит первичное знание о себе и отношении к себе. Ребенок дошкольного возраста проявляет свое отношение как к себе в целом, так и к отдельным качествам своей личности через самооценку, которая характеризуется объективностью, адекватностью, обеспечивает внутреннюю согласованность личности и относительную стойкость поведения. Оценивание взрослых остается

для дошкольника авторитетным, хотя все больше критерием самооценки выступает собственный опыт и конкретные результаты индивидуальной деятельности ребенка: игровой, изобразительной, учебной и т. д.

Самооценка ребенка старшего дошкольного возраста относительно деятельности и личностных проявлений неоднозначна. При оценивании собственных действий, умений и навыков самооценка личности ребенка характеризуется большей конкретностью. При сравнении ребенком своей работы с работами сверстников самооценка в большинстве случаев бывает необъективной. Вместе с этим оценивание личностных качеств, проявлений характеризуется обобщенностью и размытостью. Самооценка своего статуса в коллективе сверстников у дошкольников, как правило, является неадекватной: дети, которые объективно находятся в неудовлетворительном положении в группе, склонны к переоценке своего статуса, а те, которые имеют высокий статус, наоборот, имеют тенденцию к его недооцениванию. В подавляющем большинстве случаев самооценка детей дошкольного возраста является несколько завышенной, выступая в качестве защитного механизма поддержки позитивного отношения, уверенности в себе, которая дает возможность дошкольнику смелость браться за новое дело, рисковать, верить в успех, свободно овладевать новыми сферами действительности.

Л. С. Выготский связывал самосознание с самоовладением и расширением возможностей осознания: от своих физических качеств, движений и наглядных действий к рефлексии собственных психических процессов (как познавательных, так и эмоционально-мотивационных) и личностных качеств [5]. Характеризуя самооценку дошкольников, Л. С. Выготский отмечал, что для ребенка дошкольного возраста свойственно любить себя, однако у него отсутствуют самолюбие как обобщенное отношение к себе и понимание своей ценности, нет самооценки как таковой и обобщенных отношений к окружающим. Д. Б. Эльконин отмечал, что знание своих качеств и открытие для дошкольников своих переживаний представляют самосознание, оно формируется до конца дошкольного возраста и вступает в качестве основного новообразования этого возрастного этапа [34].

По мнению Д. Б. Эльконина, который развивал положение Л. С. Выготского о том, что процессом психического развития является овладение предъявленными ребенку «идеальными формами», в дошкольном возрасте ребенок максимально ориентирован на усвоение социальных норм и отношений [34]. Ученый подчеркивал, что образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка-дошкольника, чем и обусловлено возникновение соподчинения мотивов. Требование взрослого и является тем образцом, который вынуждает подчинять мотивы. Образ, который ориентирует поведение, сначала существует в конкретной наглядной форме, а после становится все более обобщенным, выступающим в форме правила или нормы. К главным достижениям в развитии дошкольника Д. Б. Эльконин относил новые мотивы поступков и действий, которые вступают в сложные отношения и подчиняют себе желание ребенка, формирование первых этических инстанций и, на их основе, моральную оценку, а также возможность управления собой. В то же время ученый подчеркивал, что самооценка, т. е. знание своих качеств и открытие для себя своих переживаний представляют самосознание, которое формируется до конца дошкольного возраста как его основное новообразование [34].

Субъектное начало порождает разные формы причастности к другому (сопереживание, сотрудничество). Самооценка и образ себя имеют отношение к объект-

ному началу; самооценка – это отношение к своим конкретным качествам, «образ Я» – представление о своих возможностях, способностях, своем месте среди других [34]. При нормальном психическом развитии в середине дошкольного возраста оформляются периферические структуры и объектные составляющие «образа Я». К старшему дошкольному возрасту усиливается субъектная составляющая самосознания, она выходит за пределы своих объектных характеристик и становится открытой для переживаний других. Ребенок становится способным давать моральную оценку поступкам окружающих, понимать их переживания.

Более развернутую структуру самосознания ребенка предлагает В. С. Мухина: самосознание является ценностной ориентацией, которая создает систему личностных смыслов, составляющих индивидуальное существование личности [15]. Система личностных смыслов организуется в структуру самосознания, представляющее собой единство звеньев, которые развиваются по определенным закономерностям. Структуру самосознания личности формируют: идентификация с телом, своим именем, самооценка, выраженная в контексте притязания на признание, половая идентификация, представление себя в аспекте психологического времени и оценка себя в рамках социального пространства личности (имеет права и обязанности) [15]. Стоит отметить, что самооценка играет гораздо большую роль в формировании отношения к образу тела у девочек, чем у мальчиков [42].

В конце дошкольного детства, по данным ученых [19], возможно появление рефлексии. В своих концепциях Ж. Пиаже обращает внимание на то, что ребенок к определенному возрасту не может стать на позицию другого человека [19]. Явление рефлексии – это основа для развития самосознания, которое начинается с отражения себя, своего внутреннего мира и собственного поведения в сознании личности. Для развития самоотношения в дошкольном возрасте важное значение приобретает саморегуляция поведения, которая обусловлена таким новообразованием в личностной сфере, как подчинение мотивов (в этом возрастном периоде возникает дифференциация мотивов «хочу» и «надо»). Стойкость иерархии мотивов еще ситуативна и требует контроля со стороны взрослого.

Итак, в дошкольном возрасте самосознание ребенка только складывается, и для изучения она доступна ограниченно, поскольку возможности рефлексии детей незначительные. Но в то же время образ физического «Я», самооценка, а также представление о себе в прошлом и в будущем (психологическое время личности) уже в среднем дошкольном возрасте сформированы у большинства детей с нормальным уровнем развития. Усвоение социальных норм делает возможным появление моральных мыслей, что свидетельствует о росте самосознания ребенка, поскольку в них можно видеть проявление «Я для других» или «идеального Я». Поведение дошкольника в большей степени регулируется взрослым, но в то же время становится очевидной возможность его самостоятельной регуляции. В старшем дошкольном возрасте значительная часть детей обнаруживает признаки личностной готовности к школьному обучению, одним из значимых аспектов которой является возможность децентрации – понимания и учета позиции другого. Последнее становится возможным только при достаточном уровне развития необходимых элементов самосознания. На протяжении дошкольного детства самоотношение испытывает существенные изменения: обогащается по своему смысловому наполнению, варьируется по формам проявления, приобретает большую осознанность.

Переходя к анализу становления самооотношения в *младшем школьном возрасте*, необходимо отметить, что начало школьной жизни – это новый этап развития ребенка, который вызывает потребность в более глубоком понимании самого себя, требует проявления способности к саморазвитию, которое является важнейшим условием адаптации к быстро меняющейся реальности. Ребенку необходимо с целью психического и социального благополучия затрачивать значительные когнитивные, эмоциональные и волевые усилия на переструктурирование элементов «образа Я» с целью создания единой согласованной системы обобщенных представлений о самом себе. Наличие позитивной Я-концепции и самооотношения в младшем школьном возрасте является существенным условием не только эффективности учебной деятельности, комфортного пребывания ребенка в школе, но и психического развития ребенка в целом, его жизнедеятельности и конструктивного вхождения в мир социальных отношений.

Что касается особенностей формирования позитивной Я-концепции и самооотношения, то наиболее сензитивным периодом для этого большинство ученых называет младший школьный возраст. Это обусловлено тем, что именно на этом возрастном этапе Я-концепция является довольно пластическим и подвижным психологическим образованием. Благодаря этому существует возможность ее качественного изменения в процессе значимой для ребенка учебно-познавательной деятельности. У ребенка, который достиг младшего школьного возраста, формируется новый уровень потребностей, которые позволяют ему действовать, руководствуясь своими целями и нравственными требованиями. У него возникает избирательность и требовательность в отношениях с другими людьми (особенно со сверстниками), развивается познавательное отношение к окружающему миру, дифференцируются способности, происходит формирование внутренней позиции школьника [15]. Под внутренней позицией школьника Д. В. Лубовский понимает некий мотивационный центр, обеспечивающий направленность ребенка на учебу, его эмоционально-положительное отношение к школе и стремление соответствовать образу «хорошего ученика» [41].

Младший школьник, в сравнении с дошкольным детством, находится совершенно в новых условиях, ведь теперь он включен в социально значимую деятельность, результаты которой оцениваются взрослыми либо высоко, либо низко. От школьной успеваемости и оценки ребенка другими людьми (учителями, родителями, сверстниками) непосредственно зависит развитие его личности [10]. В младшем школьном возрасте важное значение в развитии личности имеет то, как оценивает его учитель. Переживания учащегося зависят от того, как в процессе общения между учеником и учителям строится оценочная ситуация, а также от того, насколько содержательным является само оценивание [12]. Таким образом, для ребенка в этом возрасте первостепенным является содержание оценки (т. е. то, что оценивается) и формы выражения этой оценки (каким образом происходит оценивание).

В младшем школьном возрасте происходит активное формирование самосознания ребенка. Важными для младшего школьника становятся стремление к самоутверждению и притязание на признание (в первую очередь связанные с учебной деятельностью и ее успешностью) со стороны родителей, учителей, сверстников. Учебная деятельность требует от ребенка ответственности, формируя ее как характерную черту личности [27]. Благодаря учебной деятельности, которая является ведущей в младшем школьном возрасте, происходит индивидуальное и социальное

развитие ребенка. В этом возрасте также происходит формирование позиций «Я» по отношению к обществу. В этом возрасте доминирующую роль в самоидентификации ребенка играют школа, учителя и одноклассники. От того, насколько успешно начнет учиться ребенок, как будут складываться его межличностные отношения со сверстниками и учителем, как будут оценены его успехи в учебе, зависит и позитивное развитие его личности, и формирование соответствующего уровня самооценки, самоотношения.

В младшем школьном возрасте личностная рефлексия является базисной составляющей Я-концепции в целом и «образа Я» в частности. Что касается социальной позиции ребенка «Я в обществе», то здесь происходит реализация потребности в приобщении себя к обществу, рассмотрение себя среди других, утверждение и самореализация. «Я и общество» представляет собой некую социальную позицию, в которой происходит реализация определения своего места в обществе, в общественном признании, осознании своего «Я» в системе равноправных отношений с другими людьми. Ставя себя в позицию «Я ученик», младший школьник стремится выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. Ребенок теперь не только осознает себя субъектом, но и ощущает потребность в реализации себя как субъекта.

Изучая факторы, которые влияют на развития Я-концепции, Э. Эриксон отмечает, что ее существенно обогащает процесс общения ребенка с одноклассниками и другими сверстниками [35]. Ребенок существенно расширяет свой «образ Я» в процессе предоставления информации о себе другим детям и получая от них сведения об их восприятии его «персоны» [11]. Также ученый отмечал, что стержневым моментом концепции развития личности является «чувство Я» или идентичность. Важнейшим средством выработки «чувства Я» является родительская забота и любовь [14]. Кроме того, исследования многих ученых доказывают, что уже на ранних этапах онтогенеза для психологической жизни человека необходимо взаимодействие с другим человеком. Уже на раннем этапе развития ребенка в процессе его общения со взрослым в семье у него закладывается общий фундамент установки к миру социальных отношений, собственному «Я», что находит отражение в становлении самопознания и самоотношения младшего школьника.

В *подростковом возрасте* особенности развития самоотношения характеризуются стремлением к самостоятельности, ростом самосознания. В этом возрасте меняется отношение к окружающим, происходит выбор дальнейшего развития собственной жизни. По мнению Э. Эриксона, в подростковом возрасте происходит развитие самосознания, его центрального образования – Я-концепции [35]. В процессе поисков своего «Я» (ценностей, идеалов, взглядов, приобретение идентичности, самоутверждения и саморазвития) в подростковом возрасте на уровне самосознания формируется система внутренне согласованных представлений о себе, образ «Я». В переходный период это становится динамической психологической величиной, которая в большей мере зависит от глобальных общественных отношений и изменений непосредственного социального окружения. В процессе личностного роста Я-концепция выступает в качестве взаимодействия биологических, психологических и психосоциальных факторов [15]. Л. С. Выготский считал подростковый возраст переломным для развития личности и становления самосознания. Развитие и становление самосознания происходит через постепенный переход от внешних,

социально обусловленных функций, во внутренние высшие психические функции в процессе интериоризации [5].

Д. И. Фельдштейн охарактеризовал подростковый период как «локально капризный уровень, который обуславливается ситуативными эмоциями, у ребенка наблюдается склонность к фантазированию, а также нескритичность к планированию будущего» [29, с. 186]. Д. И. Фельдштейн считает, что такой уровень развития является значимым и обуславливается высокой потребностью быть признанным со стороны общества. Абсолютно другой степенью самосознания обладает уже старший подросток, который незамедлительно самооценивается исходя из общепринятых норм. Этот период связан со способностью познания себя как личности, детерминирован формированием мышления в понятиях. Это «период, когда по-новому и реально пробуждается самость, происходят активизация и расширение процесса идентификации и осуществляется самоидентификация, происходит самоопределение на том особом соответствующем этому возрасту и значимом в его развитии уровне, который полагает его новое отношение-самоотношение и новое отношение к другим, а также других к нему, и прежде всего значимых взрослых» [22].

Исследуя самосознание личности подростка, отечественные психологи Л. И. Божович [4], А. М. Прихожан [20], Д. И. Фельдштейн [29], И. И. Чесноковой [32] и др. рассматривают самосознание через его образования, такие как самопознание, самоотношение, саморегуляция. В подростковом возрасте поведение может быть охарактеризовано чрезмерным упрямством, негативизмом, стремлением к независимости. Ведущей деятельностью становятся интимно-личностные отношения и задевают все сферы жизнедеятельности подростка, такие как учеба, отношения с родителями, досуг и т. д. Самоотношение наиболее хорошо и явно представляется нам в пубертатном возрасте, в 12 лет у подростков растет увлечение своим внутренним миром, самосознание начинает усложняться и углубляться, а уже к 15–16 годам убеждение о себе становится более устойчивым.

Развитие самоотношения в *юношеском возрасте* следует рассматривать как компонент самосознания в процессе интегрирования образа самого себя. «Каждый акт самосознания – это взаимодействие самопознания и самоотношения, которое возникает и формируется в процессе самопознания на разных его уровнях и существенно влияет на весь процесс развития самосознания, определяя его специфику, направленность и индивидуальность» [30]. Именно в юности происходит важная и радикальная перемена в области развития представлений о себе и самоотношения – процесс интеграции двух модальностей: «быть» и «делать», которые являются условием дальнейшего нормального развития самосознания [33].

В описании юношеского возраста Л. И. Божович главное внимание сосредотачивала на формировании мировоззрения и его влияния на познавательную деятельность, автор подчеркивает значение этого возраста для самосознания и морального сознания личности [4]. Решающее значение предоставляется динамике формирования «внутренней позиции». Эта внутренняя позиция и обуславливает структуру ее отношения к действительности, к окружающим, к самой себе [8]. Среди основных задач развития в ранней юности следует отметить: личностное развитие и обретение чувства личной тождественности и целостности (идентичности), обретение психосексуальной идентичности (осознания молодым человеком себя как представителя определенного пола), профессиональное самоопределение (выбор будущей профессии и самостоятельное определение жизненных целей), развитие готовности

личности к жизненному самоопределению (для этого необходим соответствующий уровень развития ценностно-смысловой и волевой сфер, ответственности и самостоятельности) [6].

В юношеском возрасте главным новообразованиям является открытие собственного «Я», развитие рефлексии, осознание собственной индивидуальности и ее свойств, появление жизненного плана, настрой на сознательное планирование собственной будущей жизни. Значительное место в сознании старшеклассников приобретает осознание ими тех качеств окружающих людей и своих собственных, которые предопределяют человеческие взаимоотношения. Юношеский возраст имеет решающее значение в развитии личности, накладывая отпечаток на дальнейший жизненный путь. Ведь осуществленный в юношестве жизненный выбор будет определять в дальнейшем успешность жизненного пути личности в целом [6].

Юношеский возраст характеризуется особой социальной ситуацией развития – юноша стоит на пороге взрослой жизни и общество ставит перед ним задачу самоопределения в профессиональной сфере. Ведущей деятельностью, как уже отмечалось выше, становится учебно-профессиональная как усвоение системы научных понятий в контексте предварительного профессионального самоопределения [6]. В рамках становления нового уровня самосознания, в этом возрастном периоде развивается отношение к себе на качественно другом уровне, происходит изменение оснований, критериев самооценки. Отношение к себе начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности. Юношеский возраст характеризуется развитием осознанного сбалансированного эмоционально-ценностного отношения к себе [5].

«Отношение к себе влияет на проявление их социальной активности, обуславливает их адекватность и ассертивность. Существует большое количество исследований, в которых было установлено наличие тесной связи между отношением человека к себе в качестве субъекта жизнедеятельности и его поведением. В этих исследованиях отмечалось, что высокое самоуважение личности – это главное условие ее максимальной активности, производительности в деятельности. Кроме того, наличие самоуважения у человека способствует реализации творческого потенциала, оно также оказывает влияние на свободу выражения и чувств, уровень самораскрытия в процессе общения, в отношениях с окружением. Стойкое позитивное самоотношение служит основой веры студентов-психологов в свои возможности, свою самостоятельность и энергичность, связанные с его готовностью к риску, обуславливают оптимизм в ожидании успешности своих действий в возникновении ситуации неопределенности. Люди, которым свойственно позитивное самоотношение, в большей степени склонны придерживаться моральных норм, стремятся хранить независимость на фоне позитивного отношения к другим людям» [7].

Негативное самоотношение, в отличие от позитивного, является источником возникновения различных сложностей в общении и предубежденности, поскольку такой молодой человек с негативным самоотношением уверен в плохом отношении к нему других людей. Проблема ценности своего «Я» практически полностью поглощает внимание студентов в силу своих возрастных особенностей (юношеский возраст – это период активного становления «Я»), в результате чего уровень их активности излишне повышается и усложняет выбор ими более адекватного способа взаимодействия.

Таким образом, анализ научной литературы показал, что в юношеском возрасте проявляются новые качественные характеристики самоотношения – в особенностях эмоционально-оценочного отношения к себе, в особенностях самопознания, в стабилизации системы самоуправления. Так, в сфере самопознания сдвигаются знания от «Я и другой человек» к «Я и Я». Появляется необходимость в изучении собственного внутреннего мира, становятся сложнее формы самоанализа, а также мотивов собственного поведения. Эти мотивы студент оценивает в частности через понимание требований общества к нему и осмысление собственных требований к себе. Помимо этого, новые функциональные возможности системы самоотношения становятся инструментом решения различных личностных заданий и значительно зависят от самооценочных суждений в отношении собственной эффективности в актуальных сферах жизнедеятельности.

Выводы. Самоотношение – это системное свойство личности, обеспечивающее ценностно-эмоциональное отношение личности к миру, к другим людям и самому себе. Являясь личностным новообразованием подросткового возраста, оно формируется в онтогенезе и продолжает свой путь трансформации во взрослости.

Развитие зачатков самосознания происходит уже в раннем детстве. Оно происходит в процессе активной деятельности ребенка и зависит от его внутреннего состояния. В дошкольном возрасте ребенок начинает «строить» свое поведение, согласовывая его с собственными желаниями и представлениями. В младшем школьном возрасте происходит активное формирование самосознания ребенка. Подростковый возраст характеризуется стремлением к самостоятельности, изменением отношения к окружающим, выбором дальнейшего пути собственной жизни. В это время происходит развитие самосознания, его центрального образования – Я-концепции. А в юношеском возрасте проявляются особенности самопознания, эмоционально-оценочное отношение к себе, стабилизация системы самоуправления.

Самоотношение преимущественно формируется в семье, а в основе эмоционально-ценностной подсистемы самоотношения лежит жизненный опыт эмоциональных отношений со значимыми людьми: родителями, братьями/сестрами, сверстниками, партнером, что одновременно является и факторами риска в развитии самоотношения.

В дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте дети являются наиболее уязвимыми к влиянию культурных нормативов и ценностей, опосредующих свое воздействие через образовательные среды, средства массовой информации, интернет, социальные сети, которые в последние годы стали неотъемлемыми условиями психического развития.

Представления о себе у ребенка являются довольно нестабильными, они нуждаются в эмоциональной оценке окружающих. Поэтому дети дошкольного и младшего школьного возраста, в сравнении с подростками и молодыми людьми, испытывают большую потребность в поддержке и уважении к их личности, особенно со стороны близких.

Список источников

1. *Александрова Ю. В.* Динамика самоотношения и отношения к Другому у взрослого человека. автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 196 с.
2. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 230 с.

3. *Арендачук И. В.* Самоотношение в структуре самосознания подростков и юношей: динамика развития [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 17 (4). С. 434–438. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-v-strukture-samosoznaniya-podrostkov-i-yunoshey-dinamika-razvitiya> (дата обращения: 15.11.2021).
4. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2001. 349 с.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
6. *Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: Изд-во Московского психолого-социального университета, 2014. 455 с.
7. *Кольшико А. М.* Психология самоотношения. Гродно: ГРГУ, 2004. 102 с.
8. *Кон И. С.* Самосознание и образ «Я» // Психология развития / под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 318–324.
9. *Корнеева Е. В., Сысоева О. В.* Гендерные особенности самоотношения в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психология телесности: теоретические и практические исследования. С. 243–246. URL: https://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40843_full.shtml (дата обращения: 15.11.2021).
10. *Кочеткова Т. Н.* Самоотношение личности как система установок, направленных на себя [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2007. Т. 6, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-lichnosti-kak-sistema-ustanovok-napravlennyh-na-sebya> (дата обращения: 15.11.2021).
11. *Кулиш О. Г.* Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 29 с.
12. *Маслоу А. Г.* Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
13. *Мороз О. М.* Опыт исследования информативности самооценки в связи с некоторыми личностными особенностями // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. М., 1976. С. 189–191.
14. *Моросанова В. И., Аронова Е. А.* Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. 213 с.
15. *Мухина В. С.* К проблеме социального развития ребенка (в дошкольном детстве) // Психологический журнал. 1980. Т. 1, № 5. С. 46–54.
16. *Мясищев В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. С. 14–39.
17. *Новикова М. А.* Гендерные особенности связи самооценки интеллекта, успеваемости и личностных свойств студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 3. С. 76–86.
18. *Пантилеев С. Р.* Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М.: Изд-во Московского университета, 1991. 100 с.
19. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008. 448 с.
20. *Прихожан А. М.* Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО, 2007. 56 с.
21. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
22. *Сайко Э. В., Фельдштейн, Д. И.* Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения [Электронный ресурс] // Мир психологии. 2007. № 4. URL: https://psyjournals.ru/mpsi_worldpsy/2007/n4/28992.shtml (дата обращения: 15.11.2021).
23. *Самохина Е. Д.* Особенности самоотношения у детей старшего дошкольного возраста // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: сборник научных трудов. М.: Международная академия наук педагогического образования, 2018. С. 460–462.

24. *Сарджвеладзе Н. И.* Самоотношение личности [Электронный ресурс] // Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. URL: <http://psylib.org.ua/books/sarjv01/index.htm> (дата обращения: 15.11.2021).
25. *Столин В. В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Московского университета, 1983. 284 с.
26. *Стрижицкая О. Ю.* Самоотношение и временная транспектива личности в период поздней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 210 с.
27. *Тухужева Л. А., Тухужева Ж. З.* Влияние самооценки на успеваемость в младшем школьном возрасте // Вопросы науки и образования. 2020. № 29 (113). С. 41–43.
28. *Узнадзе Д. Н.* Теория установок / под ред. Ш. А. Надирашвили, В. К. Цаава. М.; Воронеж: Институт практической психологии: МОДЭК, 1997. 448 с.
29. *Фельдштейн Д. И.* Личностное развитие растущих людей в условиях социально-экономического кризиса. М.: Наука, 1994. 226 с.
30. *Черепанова Л. Г.* Личностное становление в юношеском возрасте через участие в волонтерской деятельности [Электронный ресурс] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Международной научной конференции. Пермь: Меркурий, 2011. Т. 2. С. 25–28. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/379/> (дата обращения: 15.11.2021).
31. *Чернявская В. С., Буслова А. Ф.* Гендерные различия самооценки дошкольников [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. № 7. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2015/15230.htm>. (дата обращения: 15.11.2021).
32. *Чеснокова И. И.* Проблемы самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
33. *Шамшикова Е. О.* Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности [Электронный ресурс] // Философия образования. 2008. № 1 (22). С. 194–203. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11789646_42274758.pdf (дата обращения: 15.11.2021).
34. *Эльконин Б. Д.* Психология развития: учебное пособие. М.: Академия, 2001. 144 с.
35. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: учебное пособие. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
36. *Cahill R. P.* A Comprehensive Investigation of Variables Related to Children's Self-Perceptions [Электронный ресурс] // Psychology. 2010. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Comprehensive-Investigation-of-Variables-Related-Cahill/09db46f56dde26288b0417d18855ed25acaeff85> (дата обращения: 15.11.2021).
37. *Coopersmit S.* Teh antecedents of self-esteem. N.Y.: Freeman, 1967. 283 p.
38. *Cvencek D., Fryberg S. A.* Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children [Электронный ресурс] // Psychology, Medicine. Child Development. 2018. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Concepts%2C-Self-Esteem%2C-and-Academic-of-and-Cvencek-Fryberg/b49923555b57a37e34668cf23004f83d7ca5ec8a> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1111/cdev.12802
39. *Harter S.* Developmental and individual difference perspectives on self-esteem [Электронный ресурс]. 2006. P. 311–334. URL: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjtl1aadkpozsjzj\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1387462](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjtl1aadkpozsjzj))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1387462) (дата обращения: 15.11.2021).
40. *Hoge D., McCarthy J.* Influence of individual and group identity salience in the global self-esteem of youth [Электронный ресурс] // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 47 (2). P. 403–414. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/6481618/> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1037//0022-3514.47.2.403
41. *Lubovsky D. V.* Inner Position: Cultural-Historical Perspectives of Exploring Pupil's Personality [Электронный ресурс] // Cultural-Historical Psychology. 2008. Vol. 4, № 1. P. 1–8. URL: <https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n1/Lubovsky.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).

42. *Nichols T. E., Damiano S.* Psychological predictors of body image attitudes and concerns in young children [Электронный ресурс] // *Medicine, Psychology. Body Image*. 2018. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-predictors-of-body-image-attitudes-in-Nichols-Damiano/11ef8dd3c1646ffb303b52fa456e74ca8271fb72> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1016/j.bodyim.2018.08.005

43. *Orth U., Dapp L. C.* Development of domain-specific self-evaluations: A meta-analysis of longitudinal studies [Электронный ресурс] // *Medicine, Psychology. Journal of Personality and Social Psychology*. 2020. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Development-of-domain-specific-self-evaluations%3A-A-Orth-Dapp/375e870e1f21017c73b61a34ed6563082d1eae86> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1037/pspp0000378

44. *Orth U., Erol R. Y., Luciano E. C.* Development of Self-Esteem from Age 4 to 94 Years: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies [Электронный ресурс] // *Medicine. Psychological Bulletin*. 2018. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Development-of-Self-Esteem-From-Age-4-to-94-Years%3A-Orth-Erol/ad447795ed2c48ea31074298692c7593520700fb> (дата обращения: 15.11.2021). DOI: 10.1037/bul0000161

45. *Rosenberg M.* *Conceiving the self*. N.Y., 1979. 319 p.

46. *Rosenberg M.* *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1965. 326 p.

Информация об авторах

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет

Н. В. Тютюникова – студ. магистратуры 2 курса, направление «Психология», магистерская программа «Психология развития»; менеджер PR-проектов, Агентство гуманитарных технологий-Сибирь (АГТ-Сибирь)

Information about the authors

E. O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University

N. V. Tyutyunikova – Master's student of the 2nd year, Direction “Psychology”, Master's program “Psychology of Development”; Manager of PR projects, Humanitarian Technologies Agency-Siberia (AGT-Siberia)

Статья поступила в редакцию 25.11.2021; одобрена после рецензирования 03.12.2021; принята к публикации 15.12.2021.

The article was submitted 25.11.2021; approved after reviewing 03.12.2021; accepted for publication 15.12.2021.



Научная статья

УДК 159.9

Психологическая устойчивость и академическая надежда как когнитивно-мотивационная система личности у старших подростков

Сохейла Сарай

Исламский университет Азад, Тегеран, Иран, soheila.saraee@yahoo.com

Сомайе Шабани

Исламский университет Азад, Тегеран, Иран, shabani.somayeh@gmail.com

Аннотация. Предпосылки. Программы обучения жизненным навыкам проводятся с целью повышения уровня психического и физического здоровья и профилактики психических, физических и социальных травм. Проблемы школьного обучения являются источником стресса для учащихся и ставят под угрозу их психическое здоровье, а иногда и влияют на их способность к обучению, поэтому наличие у студентов навыков положительно справляться с этими изменениями является объектом пристального внимания со стороны исследователей.

Цель: определить эффективность обучения жизненным навыкам в повышении академической надежды и академической устойчивости учащихся.

Метод. Метод исследования был квазиэкспериментальным с контрольной группой. Исследуемая выборка включала старших подростков, из которых 52 человека из одной школы города Тегерана были случайным образом отобраны и распределены в две группы (экспериментальная и контрольная, по 26 человек в каждой), затем экспериментальная группа обучалась жизненным навыкам в течение 10 занятий по полтора часа.

Выводы. Многомерный корреляционный анализ показал, что существует значительная разница между результатами до и после теста в показателях академической надежды, психологической устойчивости, переменных коммуникативных навыков, ориентации на будущее и проблемно-ориентированности экспериментальной группы и контроля ($p < 0,0001$).

Заключение. Вмешательства, основанные на обучении жизненным навыкам, эффективны для расширения возможностей и повышения академической надежды и устойчивости учащихся благодаря повышению уверенности в себе, способности принимать решения, самооценке, коммуникативным навыкам, смелости и управлению эмоциями.

Ключевые слова: жизненные навыки, академическая устойчивость, академическая надежда

Для цитирования: Сарай С., Шабани С. Психологическая устойчивость и академическая надежда как когнитивно-мотивационная система личности у старших подростков // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 21–31.

Original article

The effectiveness of life skills training on academic resilience and academic hope of high school students

Soheila Saraee

Islamic Azad University, Tehran, Iran, soheila.saraee@yahoo.com

Somayeh Shabani

Islamic Azad University, Tehran, Iran, shabani.somayeh@gmail.com

Abstract: Background. Life skills training programs are held with the aim of improving the level of mental and physical health and preventing mental, physical and social injuries. On the other hand, the challenges of schooling provide sources of stress for students and endanger their mental health and sometimes affect their ability to learn. Therefore, having skills in students to cope positively with these changes Attention is drawn.

Purpose. The purpose of this study was to determine the effectiveness of life skills training on increasing students' academic hope and academic resilience.

Method. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The study population included all female students in Tehran, from which 52 people from one school were randomly selected and randomly transferred to two experimental and control groups (26 people in each group) Pre-test and post-test were performed using Academic Resilience Questionnaire (Samuels, 2004) and Academic Hope Questionnaire (Campbell and Cohan, 2001) and then the experimental group was trained in life skills for 10 sessions of one and a half hours.

Findings. Multivariate analysis of covariance showed that there was a significant difference between pre-test and post-test in scores of academic hope, academic resilience, communication skills variable, future orientation and problem-oriented experimental group and control ($p < 0.0001$).

Conclusion. Interventions based on life skills training are effective in empowering and increasing students' academic hope and resilience due to increasing self-confidence, decision-making power, self-concept, communication skills, courage, decision-making ability and emotion management.

Keywords: life skills, academic resilience, academic hope

For citation: Saraee S., Shabani S. The effectiveness of life skills training on academic resilience and academic hope of high school students. Human Development in the Modern World. 2021;(4):21–31.

Introduction. Nowadays, students play an important role in development of countries. The period of their education is an important and fateful period of theirs as the successes of this period guarantee the successes of other periods in their lives [9]. Therefore, it is absolutely necessary to explore more about students' issues and factors involved in their education. One of the pivotal and Important factors in academic issues especially in enhancing academic hope and academic resilience is life skill training. Over the past three decades, approaches to education have been focused mostly on the potential and practical application of knowledge in real-life contexts. Today, by developing urban lifestyles and increasing industrialization in developing countries, the education of children and the need to help students to develop their life skills and livelihood, are the primary obligations of educational system and also the other educational institutions. However,

too much emphasis on learning theoretical knowledge and information, deprives students of learning essential skills which are needed in their everyday lives. In 1993, the World Health Organization, in coordination with UNICEF, introduced the Life Skills Training Program as a comprehensive plan for early prevention and improvement of people's mental health. Botvin and his colleagues [3] developed a life skill training package for seventh-ninth grade students. Botvin's goal was to design a primary prevention program for adolescents. Life skills, which are a set of trainings, increase individuals' acceptance and self-confidence and also enable them to become more aware of their lives and abilities and make them believe that they can improve and enhance their lives, as well as flourish themselves. Furthermore, these skills help individuals to feel more responsible towards their health and also cause them to make appropriate decisions in different aspects of their lives and on the whole, choose healthy lifestyles in confronting the changes and challenges of life [34]. Evidence and research have shown that life skills training has a significant impact on various aspects of people's lives. In the research done by [20] entitled: "The Effectiveness of Academic Life Skills Training on Happiness and Hope among Medical Students", findings revealed that there was significant difference between groups of training of educational life skills and control in terms of variable of hope and happiness in students. Another study [8] entitled: "Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence" concluded that the factors of resilience were strongly (adaptability and engagement) and moderately (sense of humor and competence) related to perceived self-efficacy in the analyzed domains; consequently, adolescents who perceived themselves as highly efficient in empathy and in problem-solving were more resilient than those who perceived themselves as lowly efficient in the same domains. In another study conducted by [11] entitled: "Evidence-Based Life Coaching for Senior High School Students", findings demonstrated that life coaching was associated with significant increases in levels of cognitive hardiness and hope, and significant decreases in levels of depression. Thus, it is concluded that life coaching may be an effective intervention for high school students.

One of the important issues regarding with students' education is "Academic Hope". Hope is not a feeling, rather it is a dynamic motivational cognitive system which contributes to the students' academic achievement [9]. Studies have demonstrated that "Hope" is a valid and creditable predictor in scientific success and also it is students' basic need [2]. In other words, Hope is associated with greater competence in many areas of life, such as education [29]. Haljin believes that the issue of hope is one of the fundamental and important issues and it is very necessary to remind students about it [19].

Snyder [29] believes that Academic Hope Theory is a motivational theory which explains how students use the educational passageways called crossing thought, agent and motivation to achieve educational goal [18]. Crossing thought consists of some methods and ways of thinking that are used to achieve educational goals. Studies have pointed out that academic hope plays an important role in students' motivation, achievement and academic resilience.

In research conducted by [23] entitled: "The Effectiveness of Life Skills Training on the Level of Hope in Recovering Addicts Referring to the Zahedan Psychiatric Center" the findings showed that life skills training can increase the level of hope in addicts quitting drug in addiction recovery. In another study done by [35], results revealed that hope and life skills, such as self-direction and collaboration, positively impact academic achievement with math and reading test scores.

Academic Hope not only increases motivation and academic goal, but also maximizes academic resilience in students. Academic resilience is a kind of flexibility in confronting academic challenges, stressors and problems during studies which maximize the possibility of accomplishing academic achievement and improve the academic performances in individuals. Thus, a student with high resilience is more motivated to study during his / her studies, gaining more academic achievement and is less likely to drop out [16]. Therefore, students who show low resiliency during their studies may have many academic problems. Students with high academic resilience have the following features [25]:

- resilient students are purposeful;
- they have problem-solving skills (have abstract thinking and the ability to create appropriate solutions to social and cognitive problems);
- having a sense of efficiency (factors that enhance self-efficacy);
- having a sense of a secure base; The life-stories of resilient people pointed out that competence and trust can be existed even in difficult circumstances.

Resilience from Newman's (2013) point of view is the ability to adapt oneself to difficulties. Martin and Marsh [1] define academic resilience as the capability of students to overcome intense and chronic risks that pose major threats to their educational process. In the field of education, Alva (1991) believes that academic resilience is referring to the high level of motivation, performance and progress in spite of stressful incidents and circumstances with which students are coping at school [31]. According to the current models, factors related to academic resilience can be divided into two groups:

- a) external protective factors;
- b) internal protective factors (Jowkar, Bahram; et al, 2014).

External protective factors are environmental social supports and also opportunities available at home, school, community, and peer groups, in the form of: 1) caring relations; 2) high expectations; 3) encouragement for participation in meaningful activities [14].

Internal protective factors which are associated with positive development outcomes include: individual qualities and characteristics (skills, attitudes, beliefs, and values), the internal protective factors of cooperation and communication, empathy, strong problem-solving skills, well-defined goals and aspirations, high self-efficacy, and self-awareness develop both naturally and in response to environmental protective factors, and they contribute to positive academic, social, and health outcomes [6].

In a study done by Huang [13], entitled: “Resilience and emotional and behavioral problems of adolescents in China: Effects of a short-term and intensive mindfulness and life skills training”, findings demonstrated that changes in mindfulness are significantly associated with changes in adolescents' resilience and emotional and behavioral problems, while changes in life skills are not. The findings of other research conducted by Huang, Chien-Chung, et al [5] entitled: “Mindfulness, Life Skills, Resilience, and Emotional and Behavioral Problems for Gifted Low-Income Adolescents in China”, indicated that the promise of mindfulness and life skills training on increasing resilience and reducing EBPs in gifted adolescents. On another study done by Poursalman, Sakineh, Asgharnejad-Farid, Ali-Asghar [21] entitled: “The effectiveness of life skills training on anger management and adolescent resilience it was concluded that life skills training can be considered as an effective way to strengthen and increase anger management and resilience in students”.

In the current research, we intend to investigate the effectiveness of life skills training on academic resilience and academic hope of high school students. Since, all the individuals need to learn life skills and we cannot ignore the role of life skills among the

diverse people of society, especially adolescents and young people, and given that, in Iran this issue has not been addressed on a large scale, and also nowadays we are witnessing an increase rate of dropped-out students, the students who do not have enough hope and a sense of belonging to school, who are more likely to enter the labor market rather than pursuing their studies, or the students who start losing their hope and motivation of studying at school by confronting the least challenge, we decided to study and explore more about this issue from a psychological point of view by holding life skills trainings for these students, to examine whether academic resilience and academic hope would be increased in high school students or not.

Therefore, the aim of this study was to investigate the effect of life skills training on academic resilience and academic hope of high school students. The study hypotheses were that (1) life skills training affects students' academic resilience and (2) life skills training affects students' academic hope.

Method. The design of the present study was quasi-experimental with pretest, posttest and control group. The statistical population of the study included all female high school students in Tehran. According to the research design, a sample of 60 students was selected as available and then randomly divided into two equal groups, experimental (30 students) and control (30 students). At the time of the research, 4 students did not participate in training sessions and therefore were excluded from the groups and the size of the sample group in both groups was reduced to 26 students.

Inclusion criteria of Subjects in this study were: willingness to cooperate to receive life skills training and not to use psychiatric drugs.

Exclusion criteria were: absence from more than three training sessions.

After sampling and identifying the members of the experimental group, a briefing session was held. In it, the goals and generalities of the research project were explained to the participants to the extent that it did not lead to bias in the results and change their actions, and they were asked to fill in the questionnaires that are presented to them in the process of conducting the research. Be extremely careful. Then, all participants in the study were tested in the same pre-test session (Academic Hope and Academic Resilience Scale). One week later, for 10 consecutive weeks, the experimental group was given ten life skills training sessions once a week, while the control group received no training. A week after the end of the educational intervention, all participants took a post-test (Academic Hope and Academic Resilience Scale). In order to observe the ethical points of clinical research, written consent was received from all participants in the study before the start of the process. For confidentiality, all personal information and contact information of the participants were converted into random codes. A summary of life skills training sessions is given in Table 1. The following questionnaires were used to collect data:

Academic Resilience Questionnaire. This questionnaire was developed by Samuels in 2004 and its suitability was confirmed in two studies. It was later published in 2009 in collaboration with Woo. The final version of the questionnaire consists of 40 questions that participants are asked to rate their academic resilience on a five-point Likert scale from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Out of 29 items, questions 4, 5, 7, 10, 11, 14, 15, 23, 27, 28 and 29 have reverse scores. Questionnaire of academic resilience after standardization in Iran by Soltaninejad et al. [31] was reduced from 40 questions to 29 questions. Finally, three factors were approved for this questionnaire with the titles of communication skills, future orientation, and problem-oriented / positive. In the research of Soltaninejad et al. [31] the reliability of the questionnaire was obtained in two samples

of students. The reliability of the communication skills component among students was 0.77 and 0.76, respectively. The reliability of the future orientation component among students was 0.68 and 0.65. And the reliability of the problem-oriented and positivity components among students was 0.63 and 0.62.

Academic Hope Questionnaire. The Campbell and Cohan [5] Academic Hope Questionnaire was used to assess students' academic Hope. This questionnaire consists of 9 questions that on the Likert scale have 5 options: strongly agree (5) agree, have no opinion, disagree and strongly disagree (1). Campbell and Cohan [5] reported the reliability of this questionnaire by Cronbach's alpha method at 0.89 for this questionnaire. Sohrabi and Samani [30] also reported the reliability of the Academic Hope Scale with Cronbach's alpha method of 0.73 and 0.75.

Table 1

Summary of life skills training sessions

sessions	topic	Content and topics of life skills training sessions
First	Self-awareness	Recognize your characteristics, traits, behaviors, beliefs, fears and abilities and talents, self-acceptance and responsibility to society
Second	Interpersonal relationships	Concepts of communication and the importance of communication, verbal and non-verbal communication and its components, group activities including non-verbal communication and familiarity with communication components.
Third	Effective communication	Effective communication, concepts of active listening and its goals, effective methods for active listening and recommendations for making verbal communication more effective and barriers to effective communication
Fourth	Emotion management	Familiarity with the concept of emotional development and familiarity with different types of emotions, Teaching emotion management such as anger and sadness, The concept of anger, the warning signs of anger, the emotions expressed when anger, practical ways to control anger such as relaxation
Fifth	Stress management	Concepts related to stress, types of stress and ways to deal with it, practical solutions for coping with stress
Sixth	Empathy	Understanding the living conditions of others, improving social relationships and increasing supportive behaviors, respect for others, ways of empathy and its effects on life
Seventh	Decision making skills	The importance of decision making in life, helping to deal more effectively with life issues, the need to obtain information and consider the impact of society on decision makers, goal setting, prioritizing goals
Eighth	Problem solving skills	Cognitive development activities, familiarity with the stages of problem solving activities, brainstorming, evaluation of solutions, profit and loss assessment
ninth	Creative Thinking	Familiarity with creative thinking, thinking in different ways, examining the issue from different aspects, finding solutions other than the usual solutions, flexibility
Tenth	Critical thinking	Familiarity with the concept of critical thinking, judgment and conclusion based on evidence and reasons, checking the accuracy, precision and value of information

It should be noted that at the end of each session, homework was given and how to do it was discussed. Also, at the beginning of the sessions, first the homework given in the previous session was reviewed and then a new topic was discussed.

Result. The data obtained from the research were analyzed using multivariate analysis of covariance. To perform this analysis, first a statistical description of pre-test and post-test scores of academic hope and academic resilience is provided by groups.

Table 2

Statistical description of pre-test and post-test scores of “academic hope and academic resilience” by groups

Groups	Kurtosis	Skewness	Standard deviation	Mean	N	Variables
Control group	Pre-test of Academic hope	26	31.42	7.28	-.362	-.950
	Pre-test of Academic resilience	26	102.5	12.53	.120	-.608
	Pre-test of Communication skills	26	42.96	6.70	-.388	-.466
	Pre-test of Future orientation	26	33.46	6.30	-.460	.604
	Pre-test of Problem-oriented	26	18.96	4.73	-.087	.036
	Pre-test of Academic hope	26	32	10.18	-1.215	.367
	Pre-test of Academic resilience	26	71.76	13.99	.191	-.841
Experimental group	Pre-test of Communication skills	26	29.84	8.02	.368	-.105
	Pre-test of Future orientation	26	24.88	5.69	1.210	-.105
	Pre-test of Problem-oriented	26	17.03	4.13	.733	.603
Control group	Post-test of Academic hope	26	36.07	6.08	-.410	-.350
	Post-test of Academic resilience	26	104.23	15.10	.320	.069
	Post-test of Communication skills	26	43.46	6.93	-.104	-.332
Experimental group	Post-test of Future orientation	26	36.61	5.37	.167	.134
	Post-test of Problem-oriented	26	20.88	4.51	.248	-.938
	Post-test of Academic hope	26	34.30	5.01	-.443	-.024
	Post-test of Academic resilience	26	101.23	13.98	-.253	-.317
	Post-test of Communication skills	26	46.84	7.71	-.274	.337
	Post-test of Future orientation	26	34.65	4.90	-.227	-.420
Experimental group	Post-test of Problem-oriented	26	19.73	3.49	-.787	.005

Table 2 shows the increase in scores of academic hope, academic resilience, communication skills, future orientation and problem orientation in the post-test stage of the experimental group compared to the pre-test. There were no significant changes in scores in the control group. To test the research hypothesis on the effectiveness of life skills training on academic hope and academic resilience, analysis of covariance was used, the results of which are shown in Table 3.

Table 3

Results of analysis of covariance “The difference between the adjusted means of the scores of the impact of life skills training on academic hope, academic resilience and its components”

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Academic resilience	.18	1	.18	.001	.977	.000
Group	13661.42	1	13661.42	63.15	.000	.56
Error	10599.04	49	216.30			
Total	426986	52				
communication skills	.36	1	.36	.006	.937	.000
Group	2256.61	1	2256.61	39.30	.000	.44
Error	2813.48	49	57.41			
Total	75086	52				
future orientation	99.56	1	99.56	3.40	.071	.06
Group	1679.75	1	1679.75	57.42	.000	.54
Error	1433.24	49	29.25			
Problem-oriented	45.19	1	45.19	2.48	.122	.048
Group	173.59	1	173.59	9.53	.003	.16
Error	892.42	49	18.21			
Total	19826	52				
academic hope	450.95	1	450.95	7.20	.010	.128
Group	367.51	1	367.51	5.87	.019	.107
Error	3066.89	49	62.59			
Total	63982	52				

Based on the results in Table 3, for the variable of academic resilience because the calculated value of F (63.158) with degrees of freedom 1 and 49 is greater than the value of F in the table, so it can be concluded that life skills training increases academic resilience. Students are impressed, confirmed with 0.95 confidence. The effect index also indicates that a 56 % increase in academic resilience in the experimental group can be attributed to life skills training. Also, based on the results in Table 3, for the communication skills variable, future orientation and problem-oriented, because the value of F is calculated, the value of F in the table is larger, so it can be concluded that life skills training increases communication skills, future orientation and affects students' problem-oriented, confirmed with 0.95 confidence.

Regarding the second hypothesis of the research based on the effectiveness of life skills training on students' academic hope based on the results in Table 3, for the academic hope variable such as F was calculated (5.872). With a degree of freedom of 1 and 49 is larger than the value of F in the table, so it can be concluded that the hypothesis that life skills training has an effect on increasing students' academic hope is confirmed with 0.95 confidence. The effect index also indicates that 11 % increase in academic hope in the experimental group can be attributed to life skills training.

Discussion and Conclusion. The aim of this study was to investigate the effectiveness of life skills training on resilience and academic hope in high school students. In general, the

data of this study provide empirical evidence that life skills training has a significant effect on academic resilience and academic hope. The first finding in the study demonstrated that in the post-test stage, we witnessed an increase in the score of academic hope, academic resilience, communication skills, future-orientation and problem-orientation in the experimental group. Therefore, the research hypothesis that life skills training affects academic hope is confirmed with 95 % confidence. This means that students showed more hope and propensity to study and pursue their studies by learning life skills, problem-solving skills and other skills. These findings are also consistent with the findings of research that indicated life skills training affects hope in people [4; 10; 15; 17; 20; 24]. However, the findings are inconsistent with the research finding of Daneshmand, Badralsadat and Lotfizadeh, Ali [7; 10; 22; 26–28].

Other data from this study indicated that life skills training increases academic resilience, which is confirmed with a confidence of 0.95. It means that students who received life skills training will show more flexibility and adaptation to problems and challenges during their studies. Therefore, the first research hypothesis has been confirmed. This finding is consistent with the finding of these studies [30; 32; 33]. But inconsistent with (Huang, Chien-Chung, et al. [12].

References

1. *Afzali L., Ismaili S., Naghsh Z.* Academic resilience, academic vitality and performance of students with learning disabilities: A mediating role of academic procrastination // Empowerment of Exceptional Children. 2019. Vol. 10 (4), P. 51–60. DOI: 10.22034/ceciranj.2020.165517.1116
2. *Boldridge E. A.* The Role of Hope in The academic and Sport Achievements of Division I College Football players: dissertation. Kansas, 2002. 58 p.
3. *Botvin G. J., Griffin K. W.* Life skills training: empirical findings and future directions // Journal of Primary Prevention. 2004. Vol. 25 (2). P. 211–232. DOI: 10.1023/b:jopp.0000042391.58573.5b
4. *Frisby B. N., Hosek A. M., Beck A. C.* The role of classroom relationships as sources of academic resilience and hope // Communication Quarterly. 2020. Vol. 68 (3). P. 289–305. DOI: 10.1080/01463373.2020.1779099
5. *Campbell-Sills L., Cohan S. L., Stein M. B.* Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults // Behavior Research Therapy. 2006. Vol. 44 (4). P. 585–599. DOI: 10.1016/j.brat.2005.05.001
6. *Constantine N., Benard B., Diaz M.* Measuring protective factors and resilience traits in youth. The healthy kids resilience assessment: paper presented at the Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research. New Orleans, 1999. 15 p.
7. *Daneshmand, Badralsadat, Lotfizadeh Ali.* The effect of life skills training on life expectancy and self-esteem of prisoners in Darab prison [Электронный ресурс] // The first national conference on sustainable development in educational sciences and psychology, social and cultural studies. URL: <https://civilica.com/doc/320806> (дата обращения: 20.10.2021).
8. *Elisabetta Sagone, Maria Elvira De Caroli, Rossella Falanga et al.* Resilience and perceived self-efficacy in life skills from early to late adolescence // International Journal of Adolescence and Youth. 2020. Vol. 25, Issue 1. P. 882–890. DOI: 10.1080/02673843.2020.1771599
9. *Ghadampour E., Yousefvand L., Radmehr P.* The Compare Effectiveness of Cognitive and Meta Cognitive Strategies Education on Academic Hope of Girl and Boy Students // Biquarterly journal of cognitive strategies in learning. 2018. Vol. 5 (9). P. 34–47.

10. *Gheitarani B., Imani S., Sadeghi N.* et al. Effectiveness of life skills training on self-efficacy and emotional intelligence among high school students in Urmia // *Social Determinants of Health*. 2017. Vol. 3 (3). P. 160–166. DOI: <http://dx.doi.org/10.22037/sdh.v3i3.18053>
11. *Green, Suzy, Grant, Anthony M., Jo Rynsaardt.* Coaching Researched: A Coaching Psychology Reader, Chapter 13: Evidence-Based Life Coaching for Senior High School Students [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1002/9781119656913.ch13> (дата обращения: 20.10.2021).
12. *Huang C.-C., Chen Y.* et al. Resilience and emotional and behavioral problems of adolescents in China: Effects of a short-term and intensive mindfulness and life skills training // *Children and Youth Services Review*, Elsevier. 2019. Vol. 100 (C). P. 291–297. DOI: [10.1016/j.childyouth.2019.03.015](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.015)
13. *Huang C.-C., Chen Y., Jin H.* et al. Mindfulness, Life Skills, Resilience, and Emotional and Behavioral Problems for Gifted Low-Income Adolescents in China // *Journal of Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11 (594). P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00594>
14. *Jowkar B., Kojuri J., Kohoulat N.* et al. Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations // *Journal Advances in Medical Education and Professionalism*. 2014. Vol. 2 (1). P. 33–38.
15. *Kheirkhah A.* Investigating the Effect of Social Skills Training on Happiness, Academic Resilience and SelfEfficacy of Girl Students // *Archives of Pharmacy Practice*. 2020. Vol. 11 (S1). P. 157–164.
16. *Kilmister H.* What an Interruption in Study Can Reveal about Learner Motivation and Resilience // *Journal of Pedagogical Development*. 2015. Vol. 5 (3). P. 65–71.
17. *Martin A. J., Marsh H. W.* Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlates: A Construct Validity Approach // *Psychology in the Schools*. 2006. Vol. 43 (3). P. 267–281. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
18. *Mohammad Mohammadipour, Fereshte Rahmati.* The predictive Role of Social Adjustment, Academic Procrastination and Academic Hope in the High School Students' Academic Burnout // *Interdisciplinary Journal of Education*. 2016. Vol. 1 (1). P. 35–45.
19. *Mousavi Seyedeh Shayesteh.* Study of the relationship between hope and self-regulated learning and academic satisfaction in students of Shahid Beheshti University: dissertation. Tehran, 2013. 88 p.
20. *Newman R.* Providing direction on the road to resilience // *Behavioral Health Management*. 2013. Vol. 13 (4). P. 42–43.
21. *Poursalman Sakineh, Asgharnejad-Farid Ali-Asghar.* The effectiveness of life skills training on anger management and adolescent resilience // *Applied Family Therapy*. 2020. Vol. 1 (2). P. 105–124. DOI: [10.22034/aftj.2020.118745](https://doi.org/10.22034/aftj.2020.118745)
22. *Rahimi B., Khansari Z., Dareini A. A.* et al. The Effectiveness of Academic Life Skills Training on Happiness and Hope among Medical Students // *Journal of Complementary Medicine Research*. 2020. Vol. 11 (4). P. 255–259. DOI: [10.5455/jcmr.2020.11.04.33](https://doi.org/10.5455/jcmr.2020.11.04.33)
23. *Rezaee N., Navidian A., Moshtaghi E.* The Effectiveness of Life Skills Training on the Level of Hope in Recovering Addicts Referring to the Zahedan Psychiatric Center // *Sadra Medical Journal*. 2017. Vol. 5 (4). P. 187–198.
24. *Ruiz Y.* Predictors of Academic Resilience for Latino Middle School Students: dissertation. Boston, 2002. 138 p.
25. *Salimi-Bajestani H.* Comparison of the effectiveness of Adler counseling and allegory-based cognitive reconstruction on increasing students' mental health, resilience and hope: Doctoral dissertation. Tehran, 2009. 79 p.
26. *Samuels W. E., Woo A.* Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience [Электронный ресурс]. URL: <http://wesamuels.org/pdfs/aera2009.pdf> (дата обращения: 20.10.2021).

27. *Saree S., Shabani, S., Pasnak, R.* A Life Skills Assessment Scale for High School Students in Tehran // *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2020. Vol. 7 (6). P. 400–413. DOI:10.14738/assrj.76.8416
28. *Shirkavand N., Gholami-Heidari S., Arab-Salari Z.* The effect of life skills training on happiness and hope of patients with type 2 diabetes // *Journal of Nursing Diabetes*. 2015. Vol. 3 (3). P. 8–19.
29. *Snyder C. R., Hoza B., Pelham W. E.* et al. The Development and Validation of The Children's Hope Scale // *Journal of Pediatric psychology*. 1997. Vol. 22 (3). P. 399–421. DOI: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
30. *Sohrabi Shegeftia N., Samani S.* Psychometric properties of the academic hope scale // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 30. P. 1133–1136. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.10.221
31. *Soltaninejad M., Asyabi M., Adhami B.* A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI) // *Quarterly Journal of Educational Measurement*. 2021. Vol. 4 (15). P. 17–35.
32. *Taheri-Kharamah Z., Sharififard F., Asayesh H.* et al. Academic Resilience and Burnout Relationship of the Student of Qom University of Medical Sciences // *Education Strategies in Medical Sciences*. 2017. Vol. 10 (5). P. 375–383.
33. *Tuttle J., Campbell-Heider N., David T. M.* Positive Adolescent Life Skills Training for High-Risk Teens: Results of a Group Intervention Study // *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates & Practitioners*. 2006. Vol. 20 (3). P. 184. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.10.011>
34. *Weichold K., Giannotta F., Silbereisen R. K.* et al. Cross-cultural evaluation of a life-skills program to combat adolescent substance misuse // *Sucht*. 2006. Vol. 52 (4). P. 268–278.
35. *Wurdinger S., Newell R., Sun Kim E.* Measuring life skills, hope, and academic growth at project-based learning schools // *Journal of Improving Schools*. 2020. Vol. 23 (3). P. 264–276. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1365480220901968>

Информация об авторах

Сохейла Сарай – доктор медицины, доктор психологических наук, преподаватель, Исламский университет Азад

Сомайе Шабани – доктор медицины, доктор психологических наук, профессор Исламский университет Азад

Information about the authors

Soheila Sarai – M. D., Doctor of Psychological Sciences, Teacher, Islamic Azad University

Somaye Shabani – M. D., Doctor of Psychological Sciences, Professor Islamic Azad University

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 23.12.2021; принята к публикации 23.12.2021.

The article was submitted 20.12.2021; approved after reviewing 23.12.2021; accepted for publication 23.12.2021.



Научная статья

УДК 159.9

Особенности компонентов психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с разным профилем латеральной организации

Нина Валерьевна Попель

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, nine1@mail.ru

Надежда Евгеньевна Маркевич

Детский сад общеразвивающего вида № 10 «Звездочка», Тейково, Россия, m2nv@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической готовности к школьному обучению детей с разным профилем латеральной организации. Индивидуальный латеральный профиль - это закономерное сочетание сенсорных, моторных и «психических» асимметрий, свойственное конкретному субъекту. Это интегральное свойство индивидуальности ребенка, обуславливающее задатки способностей и определяющее особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, личностные особенности, эмоциональную сферу и стрессоустойчивость. Одним из факторов, обеспечивающих эффективность формирования психологической готовности к школе, является профиль латеральной организации. Знание профиля латеральной организации позволяет корректировать программу развития и обучения ребенка.

Целью исследования являлось определение особенностей компонентов психологической готовности к школьному обучению детей с разным профилем латеральной организации. С помощью количественного и качественного анализа результатов исследования выявлены особенности компонентов психологической готовности к школьному обучению детей с односторонним и скрещенным латеральными профилями.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия мозга, моторная асимметрия, профиль латеральной организации, психическая асимметрия, психологическая готовность к школьному обучению, сенсорная асимметрия

Для цитирования: Попель Н. В., Маркевич Н. Е. Особенности компонентов психологической готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста с разным профилем латеральной организации // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 32–42.

Original article

Features of the components of psychological readiness for schooling of children in senior preschool age with different profiles of lateral organization

Nina V. Popel

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, nine1@mail.ru

Nadezhda E. Markevich

Kindergarten of General Developmental Type № 10 “Zvezdochka”, Teikovo, Russia, m2nv@rambler.ru

Abstract. The article considers the problem of psychological readiness for schooling children with different profiles of lateral organization. An individual lateral profile is a natural combination of sensory, motor, and “psychic” asymmetries inherent in a particular subject. This is an integral property of a child’s individuality, which determines the makings of abilities and determines the characteristics of perception, memorization, thinking strategy, personality characteristics, emotional sphere and stress resistance. One of the factors ensuring the effectiveness of the formation of psychological readiness for school is the profile of the lateral organization. Knowing the profile of the lateral organization allows you to adjust the program of development and training of the child. The aim of the study was to determine the characteristics of the components of psychological readiness for schooling of children with different profiles of lateral organization. Using a quantitative and qualitative analysis of the research results, the features of the components of psychological readiness for schooling of children with one-sided and crossed lateral profiles are revealed.

Keywords: interhemispheric asymmetry of the brain, motor asymmetry, lateral organization profile, mental asymmetry, psychological readiness for schooling, sensory asymmetry

For citation: Popel N. V., Markevich N. E. Features of the components of psychological readiness for schooling of children in senior preschool age with different profiles of lateral organization. *Human Development in the Modern World.* 2021;(4):32–42. (In Russ.).

Введение. Одним из важнейших компонентов психического развития дошкольника является его психологическая готовность к школьному обучению. Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка [2; 17; 22].

В дошкольном детстве происходит интенсивное развитие всех органов и систем организма. Одним из факторов, обеспечивающих эффективность формирования психологической готовности к школе, является профиль латеральной организации. Индивидуальный латеральный профиль, включающий функциональную (межполушарную, психическую), моторную и сенсорную асимметрии – это интегральное свойство индивидуальности ребенка, обуславливающее задатки способностей и определяющее особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, личностные особенности, эмоциональную сферу и стрессоустойчивость. Знание профиля латеральной организации позволяет создавать и корректировать программу развития и обучения ребенка.

Межполушарная асимметрия мозга (от лат. *asymmetria* – несоразмерность) – характеристика распределения психических функций между левым и правым полушариями мозга. Это фундаментальная закономерность работы головного мозга человека. Межполушарную асимметрию даже рассматривают как «надежду человечества на самосовершенствование своей сущности» [7, с. 6; 13].

В настоящее время получено множество фактов о неравнозначности левого и правого полушарий головного мозга по различным показателям. Но сколько-нибудь законченной теории, объясняющей функциональную асимметрию больших полушарий и учитывающей действие как генетических, так и социокультурных факторов в ее формировании, пока не существует [1; 4; 5; 9; 16].

Известная российская исследовательница Е. Д. Хомская выделяет несколько положений, касающихся межполушарной асимметрии мозга [29; 30]:

1. Межполушарная асимметрия головного мозга имеет не глобальный, а парциальный характер. В различных системах организма человека характер функциональной асимметрии может быть неодинаков.

2. Определенные сочетания (паттерны) асимметрий весьма разнообразны.

3. Каждая конкретная форма межполушарной асимметрии характеризуется определенной степенью, мерой. Учитывая количественные показатели, можно говорить о сильной или слабой асимметрии (моторной или сенсорной).

4. Межполушарная асимметрия мозга у взрослого человека – продукт действия биосоциальных механизмов. Основы функциональной специализации полушарий являются врожденными, однако по мере развития ребенка происходят усовершенствование и усложнение механизмов межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия [23].

В свое время Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова разработали классификацию функциональных асимметрий и выделили 3 основных ее вида: 1) моторную; 2) сенсорную; 3) психическую [3; 26].

Так, моторная асимметрия – это совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половин туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности [3; 10]. Она рано проявляется в онтогенезе (с первых дней жизни), является неустойчивой в детском возрасте и может изменяться в период адаптации. Наиболее часто встречаемые обозначения асимметрии рук – праворукость, леворукость, амбидекстрия. Описаны морфологические признаки неравенства рук.

О динамике моторных асимметрий в позднем онтогенезе имеется ряд данных. Считается, что с возрастом уменьшается асимметрия рук, что приводит к увеличению количества правшей и уменьшению количества амбидекстеров [15, с. 137–142; 20].

Функциональная организация мозга и моторная регуляция у праворуких и леворуких людей различны: у праворуких людей преимущественно левое полушарие координирует работу мышц правой руки, а у леворуких людей – правое полушарие [6; 7; 11; 20; 21; 24; 27].

Это проявляется в специфическом протекании психических процессов. Показано, что фактор переучивания или декстрастресс (от лат. *dexter* – правый, и англ. *stress* – напряжение) является психогенным фактором для возникновения неврозов у леворуких детей, проявляющийся в усилении раздражительности, вспыльчивости, несдержанности, появлении ночных страхов, заикания, энуреза [18].

Асимметрия ног в настоящее время активно изучается, особенно в сфере спортивной деятельности: на стадии диагностирования малолетних спортсменов и в спорте высоких достижений. Установлено, что ведущая нога способна осуществлять более точные движения, имеет большую силу, большую ширину шага.

Сенсорная асимметрия – совокупность признаков функционального неравенства правой и левой частей органов чувств. Сенсорные асимметрии (как и моторные) проявляются не изолированно, а только в целостной нервно-психической деятельности человека. Сенсорная асимметрия является более четкой и постоянной характеристикой деятельности центральных систем. Этот вид асимметрии сохраняется и закрепляется в течение всей жизни человека [3; 7; 10; 11].

Асимметрия лица, также являющаяся предметом исследования, связана с асимметрией мимических мышц, которые лучше развиты справа у правшей и слева у левшей. Левая и правая половина лица человека, начиная с детского возраста, отличаются по выразительности и мимике [14; 21; 27].

Асимметрия глаз отмечена более чем у 90 % людей: у 60 % ведущим является правый глаз, а у 30 % – левый. Асимметрия зрения проявляется в остроте, величине поля зрения и т. д. Показано, что эмоционально-психологическая устойчивость у левоглазых людей меньше, чем у правоглазых.

Отмечается также асимметрия слуха и восприятия речевой и неречевой информации. Преобладают люди, у которых ведущим является правое ухо, оно более восприимчиво к речи и мысли. Левое ухо лучше воспринимает неречевые, ритмичные, эмоционально окрашенные звуки, мелодии, интонации речи. У праворуких людей доминирование правого уха отмечается у 90 %, а у леворуких – у 50 % [14; 15].

Психическую асимметрию понимают двояко:

- неравенство функций полушарий мозга в формировании целостной нервно-психической деятельности;
- нарушение симметрии собственно психических процессов – психосенсорных и психомоторных или чувственного и абстрактного познаний.

Становление и изменение структуры психической деятельности человека, выражающей собой асимметрию функций полушарий мозга, опосредуется динамикой моторных и сенсорных асимметрий в онтогенезе.

В настоящее время появились работы, указывающие на наличие функциональной асимметрии полушарий уже в очень раннем возрасте. Существование определенной структурной и функциональной специализации полушарий уже в момент рождения говорит о изначальной неравнозначности полушарий, которая рассматривается как предпосылка для ее дальнейшего становления и развития. Предполагается, что доминантность левого полушария по речи потенциально фиксирована. Возможно, в левом полушарии существует генетически запрограммированный нервный субстрат, приспособленный для переработки определенного типа информации, а именно быстрой последовательности дискретных единиц, что и составляет основу языка. Дальнейшее развитие специализации полушарий идет параллельно когнитивному развитию ребенка [11; 21; 25].

В первые 2–3 года жизни у ребенка доминирует правое полушарие. Именно правое полушарие обеспечивает эмоциональный контакт с матерью, улавливание выражения ее лица, отражающего ее отношение к ребенку. Между 3 и 5 годами жизни начинает формироваться доминантность левого полушария. Происходит не только дальнейшее развитие речи, но и начинает формироваться логико-знаковое, аналити-

ческое мышление, которое в условиях западной цивилизации становится доминирующим в процессе школьного обучения. В подростковом возрасте начинает вновь доминировать правое полушарие, причем особенно интенсивно развиваются его фронто-орбитальные отделы [6; 11; 21; 25].

В современной науке существует гипотеза о трех основных уровнях организации межполушарного взаимодействия в онтогенезе.

Первый этап – от 2 до 3 лет. В нем закладываются основы межполушарного обеспечения нейрофизиологических, нейрогуморальных, сенсорно-вегетативных и биохимических асимметрий, составляющих основу когнитивного, аффективного и соматического статуса ребенка.

Второй этап – от 3 до 8 лет – формируется доминантность полушарий мозга по руке и речи, фиксируется правополушарный или левополушарный контроль психологического фактора [11; 21].

Третий этап – от 12 до 15 лет – морфологическая и функциональная зрелость мозолистого тела обеспечивает межфронтальные взаимодействия, обуславливает устойчивость межполушарной организации психических процессов на наиболее важном регуляторном уровне [6; 11; 19; 21; 24].

На текущий момент сформировалось несколько направлений в изучении латеральной асимметрии:

- оценка профиля функциональной асимметрии по комплексу нейропсихологических критериев;
- отдельная оценка моторной и сенсорной сферы;
- описание отдельных показателей, таких как ведущие рука, нога, глаз, ухо [6; 7; 8; 12; 19; 28].

В отечественной и западной научной литературе существуют различные классификации индивидуального латерального профиля в зависимости от методического подхода к оценке рукости и доминантности полушария.

Современные исследователи Т. А. Доброхотова и Н. Н. Брагина на основании уточнения асимметрий рук, ног, зрения и слуха выделяют следующие группы [3; 10]:

- 1) правый тип асимметрии – сочетание только правых асимметрий;
- 2) преимущественно правый – левая асимметрия только одного парного органа;
- 3) смешанный – сочетание левых асимметрий двух парных органов с правыми асимметриями двух других парных органов;
- 4) преимущественно левый – сочетание левых асимметрий трех парных органов;
- 5) левый – сочетание только левых асимметрий;
- 6) симметричный – равенство функций правых и левых частей всех четырех изученных парных органов.

При наличии достаточно существенной исследовательской работы, проведенной в области изучения асимметрии у человека, значимой остается проблема рассмотрения влияния латерального профиля на психологическую готовность дошкольников к их обучению в школе.

Организация и методы исследования. Целью исследовательской работы являлось выявление некоторых особенностей компонентов, составляющих основу психологической готовности детей дошкольного возраста с разным профилем латеральной организации к школьному обучению.

В исследовании приняли участие 87 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет, обучающиеся в детском саду общеразвивающего вида № 10 «Звездочка» и детском саду № 14 «Малышок» г. Тейково Ивановской области.

В ходе работы предполагалось, что дошкольники с разными типами латеральной организации будут иметь отличия в уровне выраженности компонентов психологической готовности к обучению в школе.

Исследование проходило в два этапа. На первом этапе проводилось определение индивидуального профиля латеральности, который складывался из выявления ведущих руки, ноги, глаза и уха. На втором этапе осуществлялась диагностика компонентов психологической готовности к школе. Для этого применялись следующие методики: пробы для определения ведущих руки, ноги, глаза, уха; методика «Беседы о школе» (Т. А. Нежной); тест «Способность к обучению в школе» (Г. Вицлака); методика «Схематизация» (Р. И. Бардина); «Проставь значки» (корректирующая проба). Для определения эмоционально-волевого развития дошкольников использовалась методика «Узор» (Л. И. Цеханская). Исследовались основные элементы учения, доступные дошкольникам: умение подчинять свои действия правилу, умение слушать и последовательно выполнять указания взрослого.

Результаты исследования мануальной асимметрии у детей 6–7 лет показали, что количество обследуемых с преобладанием правой руки составило 81,6 %, с преобладанием левой – 12,6 %, амбидекстров – 5,7 %. Показатели функциональной асимметрии ног у детей того же возраста распределился следующим образом: с ведущей правой ногой оказалось 70,1 % дошкольников, с ведущей левой – 29,9 %, амбидекстров по этому критерию не обнаружено.

В ходе определения асимметрии зрительного анализатора выявлено, что ведущий правый глаз имеют более половины наблюдаемых детей (65,4 %), количество испытуемых с преобладанием ведущего левого глаза составило 34,6 %. Преобладание функций правого глаза, вероятно, связано с тем, что левое полушарие принимает участие в обработке вербальной информации. Исследование слуховой асимметрии показало преобладание детей с ведущим правым ухом – 86,3 %, а ведущее левое ухо обнаружено лишь у 13,7 % дошкольников.

Таким образом, из общего числа возможных комбинаций изученных асимметрий обнаружилось, что наиболее часто встречающимися являются различные варианты соотношений правшества. Все возможные варианты профиля латеральной организации были объединены в пять типов:

- 1) «чистые» правши – правостороннее доминирование руки сочетается с правосторонним доминированием ноги, глаза, уха;
- 2) праворукие – правостороннее доминирование руки сочетается с различными вариантами (правое/левое) доминирования ноги, глаза, уха;
- 3) амбидекстры – симметрия рук сочетается с различными вариантами доминирования ноги, глаза, уха;
- 4) леворукие – левостороннее доминирование руки сочетается с различными вариантами доминирования ноги, глаза, уха;
- 5) «чистые» левши – левостороннее доминирование руки сочетается с левосторонним доминированием ноги, глаза, уха.

Типы профиля латеральной организации у дошкольников

Тип латеральной организации	Односторонний латеральный профиль		Скрещенный латеральный профиль		
	«Чистые» правши	«Чистые» левши	Амбидекстеры	Леворукие	Праворукие
Кол-во детей, %	43,7	5,7	5,7	6,9	37,9
	49,4		50,6		

Распределение по профилю латеральной организации показало максимальное количество детей с правосторонним доминированием по всем методикам (43,7 %). Количество детей с ведущей правой рукой и различными вариантами доминирования ноги, глаза, уха составило 37,9 %. Группа амбидекстеров со смешанной асимметрией рук и различными вариантами доминирования ноги, глаза, уха составила 5,7 % из всего количества обследуемых. Дошкольников с доминированием левой руки и различными вариантами доминирования ноги, глаза, уха оказалось 6,9 %, а количество детей с левосторонним доминированием по всем показателям лишь 5,7 %.

Полученные результаты позволяют сформулировать вывод, что число дошкольников с односторонним латеральным профилем по всем показателям и со смешанным латеральным профилем оказалось примерно одинаковым и составило 49,4 % и 50,6 % соответственно.

Для проведения дальнейшего исследования было сформировано две группы дошкольников по 30 человек. Первую группу составили дошкольники, имеющие односторонний индивидуальный профиль («чистые» правши, «чистые» левши). Во вторую группу вошли дети со смешанным профилем латеральной организации (праворукие и леворукие).

Следующей задачей являлось исследование выраженности компонентов психологической готовности к обучению в школе у детей с разным профилем латеральной организации.

Изучение мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе осуществлялось с помощью методики Т. А. Нежной в модификации А. М. Прихожан «Беседы о школе».

Результаты исследования показали, что у 86,7 % дошкольников со скрещенным латеральным профилем и у 80,0 % дошкольников с односторонним латеральным профилем в мотивационном профиле преобладает учебная мотивация, при этом почти у половины дошкольников (46,7 %) в обеих исследуемых группах учебная мотивация опосредована внешними атрибутами учения и нацеленностью на оценку. Учебная мотивация, опосредованная познавательным мотивом, присутствует у 3,3 % дошкольников со скрещенным латеральным профилем.

Таким образом, результаты исследования показали, что внутренняя позиция школьника не сформирована у дошкольников обеих групп и статистически значимых различий между двумя группами дошкольников в формировании учебной мотивации выявлено не было ($t = -0,916$, при $p = 0,354$).

Следующим этапом работы стало исследование интеллектуальной сферы дошкольников. Для диагностики использовалась методика «Способность к обучению в школе» Г. Вицлака, которая включала ряд компонентов умственного развития, необходимых для обучения в школе: обучаемость, уровень образования понятий,

уровень развития речи, общая осведомленность (знания об окружающем мире), овладение отношениями множеств, знание форм и их различий, способность к дифференциации ощущений (уровень развития восприятия), способность к работе с ручкой и карандашом (ориентировка в малом пространстве), умение классифицировать предметы, память. Результаты диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования интеллектуального развития дошкольников

Компоненты умственного развития	Скрещенный латеральный профиль	Односторонний латеральный профиль
Обучаемость	9,9	9,7
Уровень образования понятий	16,3	16,9
Уровень развития речи	11,5	11,9
Общая осведомленность (знания об окружающем мире)	21,4	21,9
Овладение отношениями множеств	37,5	37,7
Знание форм, их различий	11,3	11,3
Уровень развития восприятия	37,4	37,0
Способность к работе с ручкой и карандашом	10,5	10,3
Умение классифицировать предметы	14,6	14,6
Память	3,9	3,8

На основе полученных данных был вычислен общий суммарный показатель интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. У дошкольников со скрещенным латеральным профилем этот показатель равен $77,9 \pm 3,0$ %, у детей с односторонним латеральным профилем – $79,3 \pm 3,8$ %. Исходя из предшествующих исследований, средней нормой для испытуемых считается показатель умственного развития в 60 % и более, т. е. интеллектуальная готовность к школе сформирована у всех исследуемых дошкольников и статистически значимых различий между двумя группами испытуемых выявлено не было ($t = -0,356$, при $p = 0,723$). Возможно, полученные результаты можно объяснить тем, что образовательно-развивающая среда детского образовательного учреждения строится с учетом не только возрастных психологических особенностей детей, но и индивидуальных, в частности с учетом профиля латеральной организации, что способствует их разностороннему интеллектуальному развитию.

Интеллектуальное развитие дошкольников также исследовалось по таким критериям, как уровень развития произвольного внимания, наглядно-образного и логического мышления. Полученные результаты не показали достоверно значимых различий между дошкольниками со скрещенным латеральным профилем и с односторонним латеральным профилем по критериям уровня развития произвольного внимания и уровня развития логического мышления. В то же время исследование наглядно-образного мышления показало, что более высокий уровень сформирован у дошкольников со скрещенным латеральным профилем. Эти различия достоверно значимые и лишь частично подтверждают выдвинутую нами гипотезу.

Выводы. Анализ полученных результатов показал выраженные различия в сформированности произвольности овладения навыками в группах. Так, высокий уровень произвольности сформирован у 76,7 % дошкольников со скрещенным латеральным профилем и у 56,7 % дошкольников с односторонним латеральным

профилем. Такие дети могут одновременно учитывать несколько правил в работе. Средним уровнем произвольности обладают 53,3 % дошкольников со скрещенным латеральным профилем и 40,0 % дошкольников с односторонним латеральным профилем. Эти дошкольники могут удерживать при работе ориентацию только на одну задачу. Низкий уровень произвольности наблюдается у 3,3 % детей в группе со скрещенным латеральным профилем. Для них характерно постоянное нарушение правил, хотя дети и стараются на них ориентироваться. В группе с односторонним латеральным профилем этот уровень не выявлен. У 3,3 % детей в группе с односторонним латеральным профилем не сформирована произвольность деятельности, умение действовать по правилу отсутствует.

Таким образом, при изучении произвольности деятельности были обнаружены значимые различия. Для детей с односторонним латеральным профилем характерен более низкий уровень волевой произвольности деятельности по сравнению с дошкольниками со скрещенным латеральным профилем ($t=3,041$, при $p=0,004$), что также частично подтверждает выдвинутую нами гипотезу. Возможно, это связано с большей утомляемостью детей с односторонним латеральным профилем, их сниженной стрессоустойчивостью, возникающей из-за блокировки ведущего полушария, в отличие от детей со скрещенным латеральным профилем, у которых равнополушарное взаимодействие обеспечивает большую произвольность деятельности. Это обеспечивает большую стартовую готовность к школе у таких дошкольников.

Список источников

1. Белозерова Л. А., Гурьева Л. В., Семенова И. А. Особенности вербальной креативности детей дошкольного возраста с разными профилями латерализации // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3-2. С. 228–234.
2. Бирюкова С. Г. Психологическая готовность ребенка к школьному обучению // Вопросы педагогики. 2018. № 9. С. 15–17.
3. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека: монография. М.: Медицина, 1988. 240 с.
4. Будилова В. Ю., Никитина С. А., Меерзон Т. И. Межполушарная асимметрия: проблемы обучения в норме и патологии // Концепт. 2016. Т. 50. С. 24–29.
5. Буркова А. В. Взаимосвязь профиля функциональной асимметрии детей 3–7 лет с особенностями их психического развития // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 156–159.
6. Галюк Н. А. Асимметрия зрительного восприятия как индивидуальная характеристика старших школьников в условиях современного обучения: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1998. 149 с.
7. Галюк Н. А. Психология асимметрии: учебное пособие. Иркутск: ИГПУ, 2002. 112 с.
8. Галюк Н. А. Феномен асимметрии зрительного восприятия у человека // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 2 (53). С. 5–9.
9. Галюк Н. А. Асимметричный человек в постсовременном мире // Психическое здоровье общества в постсовременном мире: сборник материалов Форума специалистов помогающих профессий с международным участием (г. Новосибирск, 13–18 апреля 2016 г.). Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016. С. 226.
10. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Левши: монография. М.: Книга, 1994. 230 с.
11. Добрин А. В. Эмоциональный интеллект у детей 7–8 лет с различным типом профиля функциональной сенсомоторной асимметрии: дис. ... канд. психол. наук. СПб, 2014. 180 с.

12. *Дорофеева И. Н., Падун М. А.* Особенности саморегуляции и профиль латеральной организации мозга // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 1. С. 101–111.
13. *Иванов Д. В., Галюк Н. А.* Введение в историю психологии профессионального образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с. 1 CD-ROM.
14. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
15. *Леутин В. П., Николаева Е. И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность: монография. СПб.: Речь, 2005. 368 с.
16. *Лурия А. Р., Симерницкая Э. Г.* О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека. 1975. Т. 1, № 3. С. 411–417.
17. *Макарова Я. С.* Характеристика компонентов психологической готовности к школьному обучению // Наука и образование: новое время. 2016. № 2 (13). С. 904–908.
18. *Микадзе Ю. В.* Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 288 с.
19. *Москвин В. А., Москвина Н. В.* Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека: монография. М.: Смысл, 2011. 367 с.
20. *Поляков В. М., Колесникова Л. И.* Функциональная асимметрия мозга в онтогенезе (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения Российской Академии Медицинских Наук. 2006. № 5 (51). С. 322–331.
21. *Пономарева Т. В.* Становление функциональных асимметрий в раннем онтогенезе: дис. ... канд. биол. наук. Краснодар, 2010. 165 с.
22. *Пчелкина В. Ю., Родионова Л. Е.* Психологическая готовность к школьному обучению // Вестник научных конференций. 2017. № 1-1 (17). С. 98–100.
23. *Ротенберг В. С.* Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии / отв. ред В. Ф. Фокин. М.: Научный мир, 2009. С. 164–184.
24. *Семенник Т. И.* Латеральный профиль детей 7–8 лет с различным уровнем невербального и эмоционального интеллекта // Вестник психофизиологии. 2016. № 3. С. 58–62.
25. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: учебное пособие. М.: Генезис, 2020. 474 с.
26. *Симерницкая Э. Г.* Доминантность полушарий / под ред. А. Р. Лурия. М.: МГУ, 1978. 94 с.
27. *Сиротюк А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения: монография. М.: Сфера, 2003. 284 с.
28. *Фокин В. Ф.* Эволюция центрально-периферической организации функциональной межполушарной асимметрии // Функциональная межполушарная асимметрия: хрестоматия. М.: Научный мир, 2004. С. 55–87.
29. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
30. *Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В. и др.* Нейропсихология индивидуальных различий: учебное пособие. М.: Академия, 2011. 160 с.

Информация об авторах

Н. В. Попель – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Ивановский государственный университет

Н. Е. Маркевич – педагог-психолог, Детский сад общеразвивающего вида № 10 «Звездочка»

Information about the authors

N. V. Popel – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Ivanovo State University

N. E. Markevich – Educational Psychologist, Kindergarten of General Developmental Type № 10 “Zvezdochka”

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 10.11.2021; принята к публикации 10.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 10.11.2021; accepted for publication 10.11.2021.



ПРОБЛЕМЫ И ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2021. № 4
Human Development in the Modern World. 2021, (4)

Научная статья

УДК 159.9

Психологические детерминанты профессиональной направленности личности педагогов

Елена Александровна Круглова

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, kruglo-e@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется проблема профессиональной направленности педагогов и ее взаимосвязь с индивидуальными особенностями личности. В структуру профессиональной направленности включены стили (модели) педагогической деятельности и педагогического общения, которые объединяют профессионально-важные качества учителя и являются системным профессионально-педагогическим образованием. Предметом исследования стало изучение психологической детерминации преобладания у педагогов определенной модели педагогической деятельности и педагогического общения. Согласно результатам исследования, конкретные виды профессиональной направленности, модели педагогической деятельности и педагогического общения имеют полидетерминированный характер. На основании статистического анализа результатов эмпирического исследования, доказывается наличие взаимосвязи профессиональной направленности и моделей педагогического общения с индивидуально-психологическими качествами личности педагогов, а также барьерами педагогической деятельности. Диагностика профессиональной направленности, моделей педагогической деятельности и педагогического общения позволяет прогнозировать развитие личностно-профессиональных деструкций и осуществлять их своевременную профилактику.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, профессиональная направленность личности педагога, стили (модели) педагогической деятельности, стили (модели) педагогического общения, барьеры педагогической деятельности, профессиональные деструкции личности, индивидуально-психологические особенности личности педагогов

Для цитирования: Круглова Е. А. Психологические детерминанты профессиональной направленности личности педагогов // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 43–53.

Original article

Psychological determinants of the professional direction of the personality of teachers

Elena A. Kruglova

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia. kruglo-e@mail.ru

Abstract. The article analyzes the problem of the professional orientation of teachers and its relationship with individual personality traits. The structure of the professional orientation includes styles (models) of pedagogical activity and pedagogical communication, which combine the professionally important qualities of a teacher and are systemic vocational and pedagogical education. The subject of the research is the study of the psychological determination of the predominance of teachers of a certain model of pedagogical activity and pedagogical communication. According to the research results, specific types of professional orientation, models of pedagogical activity and pedagogical communication have a polydeterministic nature. Based on the statistical analysis of the results of empirical research, the existence of a relationship between professional orientation and models of pedagogical communication with the individual psychological qualities of the personality of teachers, as well as barriers to pedagogical activity, is proved. Diagnostics of a professional orientation, models of pedagogical activity and pedagogical communication makes it possible to predict the development of personal and professional destructions and to carry out their timely prevention.

Keywords: professional pedagogical activity, professional orientation of the teacher's personality, styles (models) of pedagogical activity, styles (models) of pedagogical communication, barriers of pedagogical activity, professional destruction of personality, individual psychological characteristics of the personality of teachers

For citation: Kruglova E. A. Psychological determinants of the professional direction of the personality of teachers. Human Development in the Modern World. 2021;(4):43–53. (In Russ.).

Введение. Сущность педагогической деятельности является одной из актуальнейших вопросов психолого-педагогической науки и практики. Педагогическая деятельность от своего «изначалия» опирается на целенаправленное педагогическое взаимодействие, которое всегда организовывалось с целью создания специальных условий для развития обучающихся. В отечественной психологической мысли на протяжении ее истории, как показывают исследования, постоянно ставились эти вопросы, велись поиски путей их разрешения, что позволило сформироваться педагогической, трудовой и инженерной психологии, акцентировать интересы психологии личности [5, с. 60–65; 6, с. 68–71; 7, с. 85–95; 8].

Для обозначения и характеристики типа профессиональной деятельности, основным содержанием которой является обучение, воспитание и развитие учащихся, существует более точное название – профессионально-педагогическая деятельность. Под понятием «педагогическая деятельность» мы будем иметь в виду в дальнейшем именно этот вид деятельности.

Неоднозначная, сложная специфика педагогической деятельности связана с тем, что учитель имеет дело с развивающейся личностью, каждая из которых, в свою очередь, обладает своей индивидуальностью [3; 4]. К этому добавляются факторы,

постоянно меняющихся условий профессиональной деятельности, а также большого, многообразного количества задач, которые педагог должен решать [10; 11, с. 147–150; 13, с. 160–162].

Продуктивность педагогической деятельности зависит от многих факторов: от профессионального мастерства, творческой активности, способности учителя эффективно взаимодействовать с субъектами образовательного процесса, а также от личностных характеристик педагога. Опираясь на основные положения системного подхода, на общепсихологическую концепцию о единстве и взаимосвязи свойств человека как субъекта деятельности и личности мы выделили особый фактор, который содержит в себе указанные свойства и влияет как на деятельность, так и на общение педагога – это профессиональная направленность личности.

В психологической литературе существует достаточно много теоретических подходов к этой проблеме и практических исследований в области профессиональной направленности педагогов, как работающих, так и тех, кто осваивает эту профессию [1; 2, с. 53–55; 3; 4; 14, с. 235–238; 16, с. 20–25; 17; 19, с. 145–150].

Отечественный психолог и акмеолог А. К. Маркова считает, что анализ личности учителя следует начинать именно с изучения направленности, т. е. его устремлений и мотивации в своем труде. Устойчивая педагогическая направленность – это стремление стать, быть и оставаться педагогом, осуществляя действенную ориентацию на развитие личности обучающегося [15, с. 157–160].

Известный российский психолог Н. В. Кузьмина сущность педагогической направленности видит в интересе и любви к педагогической профессии, осознании трудностей в педагогической работе и стремлении преодолеть их, а также в потребности и стремлении овладеть педагогическим мастерством [12, с. 93–97]. По мнению Н. В. Кузьминой, педагог, у которого ярко выражена педагогическая направленность, активно включается в сам процесс профессионального самосознания. Этот процесс взаимосвязан с осознанием самого учителя правил, норм, моделей педагогического поведения, а также с осознанием и принятием профессиональных эталонов, образцов и соотнесения себя с этими образцами на основе самооценки и оценки другими участниками педагогического процесса [12, с. 100–104].

Большинство исследователей профессиональной направленности личности педагога считают этот феномен структурным образованием, однако он представлен в отечественной педагогической психологии неоднозначно и дифференцируется не только по числу структурных компонентов, но и содержательно [5, с. 147–150; 9, с. 30–32; 14, с. 235–238; 16, с. 20–25; 18, с. 11–14].

Например, А. И. Щербаков включает в структуру профессиональной направленности личности учителя комплекс профессионально-значимых качеств, педагогические умения и навыки, индивидуально-психологические качества личности (высокие познавательные интересы, любовь к детям и потребность в работе с ними и др.) [21, с. 186–188].

Важнейшими компонентами профессиональной направленности личности педагога Н. В. Кузьмина, считает осознанность, готовность к педагогической деятельности, удовлетворенность профессией учителя, сопротивляемость трудностям, гражданственность, целеустремленность, потребность в педагогической деятельности [12, с. 92–94].

Основой профессиональной направленности, по мнению В. Д. Шадрикова, выступает система ценностных отношений учителя к педагогической деятельно-

сти и к самому себе, закреплённая в его профессионально-ценностных ориентациях, определяющих его потребность в овладении педагогическим мастерством [20, с. 125–128].

Таким образом, структура профессиональной направленности личности включает в себя множество профессиональных и личностных характеристик педагогов, которые на разных стадиях профессионального становления могут иметь различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности.

Совокупностью указанных выше факторов и системным профессионально-педагогическим образованием можно считать стиль педагогической деятельности и стиль педагогического общения. В них, по нашему мнению, наиболее полно представлена профессиональная направленность личности педагогов.

В связи с этим целью эмпирического исследования стало изучение взаимосвязи профессиональной направленности и моделей (стилей) педагогического общения с индивидуально-психологическими качествами личности педагогов.

Организация и методы исследования. Выборку нашего исследования составили 50 педагогов г. Иваново и Ивановской области в возрасте от 32 до 55 лет со стажем педагогической деятельности от 10 до 32 лет. Возраст и стаж педагогов указывают на сформированность стиля педагогической деятельности и общения.

В процессе исследования использовались следующие методики: «Оценка профессиональной направленности личности учителя» Е. И. Рогова; «Диагностика стилей педагогического общения» И. М. Юсупова; «Барьеры педагогической деятельности» Е. И. Рогова; FPI (Фрайбургский многофакторный личностный опросник); Копинг-тест Р. Лазаруса.

Особенности направленности педагогов и частота их использования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности направленности личности педагогов

Направленность личности	%
1. «Коммуникатор»	26
2. «Организатор»	24
3. «Предметник»	27
4. «Интеллигент»	23

Результаты исследования показали, что представленность стилей профессиональной направленности педагогов различается незначительно. В выборке исследования стили представлены равномерно.

Структуру организаторской направленности составляют такие качества, как требовательность, энергичность, сильная воля, организованность. Для учителя-предметника характерны наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству. Профессиональную направленность типа «Коммуникатор» характеризуют общительность, доброта, внешняя привлекательность, высокая нравственность. Тип «Интеллигент» отличается высоким интеллектом и общей культурой.

Следующим шагом нашего исследования стало изучение взаимосвязи между стилями профессиональной направленности, личностными и поведенческими характеристиками педагогов. Результаты корреляционного анализа по формуле Пирсона представлены в таблице 2.

Взаимосвязь индивидуальных особенностей с профессиональной направленностью учителя

Виды профессиональной направленности	Личностные и поведенческие характеристики педагогов	Коэффициент корреляции
Направленность на предмет	Невротичность	-0,337*
«Коммуникатор»	Общительность	0,360*
	Эмоциональная лабильность	0,370*
	Копинг-стратегия «Бегство-избегание»	0,318*
«Организатор»	Уравновешенность	0,322*
	Маскулинность	0,354*
«Интеллигент»	Копинг-стратегия «Планирование»	0,362*

Результаты исследования. Результаты корреляционного анализа показывают, что учитель с направленностью на предмет, не склонен к невротизации ($r=-0,337$, $p<0,05$). Такой педагог в достаточной степени стрессоустойчив, рационален, для него не характерна астенизация с психосоматическими нарушениями.

«Организаторы» уравновешены и также устойчивы к стрессу. Они с оптимизмом смотрят в будущее и проявляют активность в своей деятельности. Кроме того, педагоги-организаторы склонны к проявлению маскулинных качеств, а также продвижению взглядов, ценностей и отношений, считающихся традиционно мужскими (сила, стойкость, упрямство и т. д.) ($r=0,354$, $p<0,05$).

Учитель-интеллигент характеризуется выраженностью копинг-стратегии «Планирование» ($r=0,362$, $p<0,05$). Эта стратегия характеризуется тем, что преодоление трудностей в педагогической деятельности происходит за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Педагог-коммуникатор, при высоком уровне общительности и социальной активности, склонен к эмоциональной лабильности. У него может присутствовать неустойчивое эмоциональное состояние, проявляющееся в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. Основной поведенческой стратегией педагога-коммуникатора является «бегство-избегание», которая предполагает стремление преодолевать негативные переживания за счет отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. Многие исследователи рассматривают эту стратегию как неадаптивную, однако это не исключает ее пользы в отдельных случаях, например, при острых стрессогенных ситуациях или в процессе взаимоотношений с детьми и родителями в рамках педагогического процесса.

Следующим этапом нашего исследования был анализ стилей педагогического общения. Результаты представлены в таблице 3.

Наиболее используемыми стилями общения педагогов являются стиль активно-го взаимодействия и диктаторский стиль.

Стили (модели) педагогического общения

Стили общения	%
1. Диктаторская	17,3
2. Неконтактная	12,6
3. Дифференцированное внимание	12,8
4. Гипорефлексивная	9,0
5. Гиперрефлексивная	12,3
6. Негибкого реагирования	9,6
7. Авторитарная	8,0
8. Активного взаимодействия	18,4

При первой модели поведения педагога происходит его активное взаимодействие с учениками. Педагог постоянно находится в контакте с обучающимися, поощряет активность и инициативу, чутко реагирует на изменения в психологическом климате классного коллектива. У педагога преобладает стиль дружеского взаимодействия с детьми, однако с сохранением ролевой дистанции между ними. Возникающие учебные, организационные, этические проблемы решаются совместными усилиями. Эта модель считается наиболее продуктивной, т. к. ученикам позволяется высказывать собственное мнение, принимать решения относительно своей учебной деятельности, что в дальнейшем развивает у них чувство ответственности.

При дикторской модели поведения педагог отстранен от обучающихся, сосредотачиваясь исключительно на знаниях и их эффективной передаче. При этом отсутствует личностное взаимодействие между педагогом и детьми. Педагогические функции учителя в этом случае сведены исключительно к передаче необходимой информации. Следствием может быть отсутствие психологического контакта с учениками, их безынициативность и пассивность, что в свою очередь может вызвать снижение учебной мотивации.

Далее с помощью корреляционного анализа была изучена взаимосвязь стилей педагогического общения с личностными и поведенческими характеристиками респондентов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Взаимосвязь моделей педагогического общения
с индивидуально-психологическими характеристиками личности**

Модели педагогического общения	Личностные и поведенческие характеристики	Коэффициент корреляции
1	2	3
Неконтактная	Общительность	-0,543*
	Депрессивность	0,765**
	Открытость	-0,632*
	Копинг-стратегия «Положительная переоценка»	-0,729**
Гипорефлексивная	Депрессивность	0,841*
	Общительность	-0,654*
	Интроверсия	0,578*
	Копинг-стратегия «Бегство»	0,631**
Гиперрефлексивная	Депрессивность	0,821**
	Общительность	-0,720**

1	2	3
	Застенчивость	0,723**
	Принятие ответственности	0,726**
	Организованность	-0,373*
	Направленность на предмет	0,322*
Негибкое реагирование	Открытость	-0,783**
	Застенчивость	0,832**
Авторитарная	Раздражительность	0,784**
	Интроверсия	0,765**
	Копинг-стратегия «Конфронтация»	0,677**
Активное взаимодействие	Общительность	0,713**
	Открытость	0,638**
Диктаторская	Копинг-стратегия «Конфронтация»	0,543*
	Копинг-стратегия «Положительная переоценка»	-0,611**

Результаты корреляционного анализа показывают, что учителя с неконтактным стилем общения имеют низкий уровень общительности ($r=-0,543$, $p<0,05$) и открытости ($r=-0,632$, $p<0,01$). Такие педагоги не умеют налаживать полноценные социальные контакты, что способствует затруднениям в построении доверительных взаимоотношений с учениками. Низкая социальная активность педагогов, возможно, влияет на то, что они часто испытывают депрессивное состояние ($r=0,765$, $p<0,01$). Для педагогов с неконтактным стилем не характерна копинг-стратегия «Положительная переоценка», которая заключается в преодолении негативных переживаний с помощью положительного переосмысления проблемы. Возможно именно этим обусловлен низкий уровень доверия педагогов к социальному окружению.

Гипорефлексивная модель общения, при которой практически отсутствует взаимодействие между педагогом и обучающимися, характерна для интровертов ($r=0,578$, $p<0,05$), а также детерминирована депрессивностью ($r=0,841$, $p<0,01$), сниженным интересом к социальному окружению ($r=-0,654$, $p<0,01$). Педагоги с такой моделью общения предпочитают копинг-стратегию «Бегство» ($r=0,631$, $p<0,01$), которая предполагает отрицание проблемы, фантазирование, неоправданные ожидания.

Гиперрефлексивная модель общения, при которой педагог озабочен в первую очередь тем, как он воспринимается окружающими, детерминирована депрессивностью ($r=0,821$, $p<0,01$), низким уровнем общительности ($r=-0,720$, $p<0,01$), застенчивостью ($r=0,723$, $p<0,01$), недостаточной организованностью ($r=-0,373$, $p<0,05$). Следствием является обостренная психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к неадекватным реакциям на реплики и действия детей, к проблемам в его организационной деятельности и ослаблению таких психологических качеств, как требовательность, организованность, сильная воля и энергичность. Поэтому педагоги с гиперрефлексивным стилем общения больше направлены на предмет ($r=0,322$, $p<0,05$), чем на взаимодействие с обучающимися.

Стиль педагогического общения «Негибкое реагирование» характеризуется строгим регламентированием взаимоотношений учителя с учащимися, а также строгим соблюдением правил и должностных инструкций. Этот стиль детерминирован низким уровнем открытости ($r=-0,783$, $p<0,01$), застенчивостью и тревожностью ($r=0,832$, $p<0,01$). Такой стиль приводит к сугубо формальным взаимоотношениям с учащимися и трудностям в социальных контактах.

Стиль «Активное взаимодействие» взаимосвязан с общительностью ($r=0,713$, $p<0,01$), открытостью ($r=0,638$, $p<0,01$). Стремление к открытым и доверительным взаимоотношениям в общении с людьми в этом случае переносятся и в профессиональную сферу, в результате чего педагог ориентируется в первую очередь на взаимоотношения с детьми.

Авторитарная модель общения, которая проявляется в негибкости, навязывании своей точки зрения, ориентации на дисциплину, взаимосвязана с таким качеством, как раздражительность ($r=0,784$, $p<0,01$). Учителя с авторитарной моделью общения предпочитают конфронтационную копинг-стратегию поведения ($r=0,677$, $p<0,01$), которая предполагает агрессивные усилия по изменению ситуации, а также враждебность к социальному окружению. Можно предположить, что учителя с таким стилем общения зачастую навязывают свою точку зрения учащимся, в результате чего некоторые школьники вступают в конфликт с учителями. Конфронтационную копинг-стратегию поведения выбирают также учителя с диктаторской моделью общения ($r=0,543$, $p<0,05$).

Следующим шагом нашего исследования стал анализ барьеров педагогической деятельности. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Барьеры педагогической деятельности

Барьеры педагогической деятельности	%
Активное саморазвитие	44
Отсутствие активного саморазвития	33
Остановившееся саморазвитие	23

Результаты исследования показали, что 44 % педагогов характеризуются активным саморазвитием. Эта категория учителей стремится к повышению своей профессиональной квалификации, активно осваивает новые методики преподавания предмета, делится своим профессиональным опытом с коллегами.

У трети опрошенных учителей способность к саморазвитию зависит от условий окружающей среды, в которой они находятся. Они повышают свою квалификацию, осваивают новые методы работы только по необходимости, при этом интерес к совершенствованию своей профессиональной деятельности у них отсутствует.

Настораживает тот факт, что 23 % педагогов отличаются остановившимся саморазвитием, что может указывать на неудовлетворенность педагогической деятельностью, нежелание работать и, возможно, на высокий уровень профессионального психического выгорания.

Далее был проведен корреляционный анализ взаимосвязей между барьерами педагогической деятельности, профессиональной направленностью и моделями педагогического общения. Результаты представлены в таблице 6.

Корреляционный анализ показал, что активное саморазвитие педагога детерминировано направленностью на предмет ($r=0,320$, $p<0,05$) и авторитарной моделью общения ($r=0,522$, $p<0,05$). Такого педагога характеризует наблюдательность, профессиональная компетентность, стремление к творчеству, а также доминантность и фокусирование учебного процесса на собственной личности. Педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную и глубоко осознанную ценность, учитель осознает и принимает саморазвитие как личностно значимую и ценностно-целевую установку, проявляет потребность в самосовершенствовании.

Взаимосвязь барьеров педагогической деятельности с профессиональной направленностью и моделями педагогического общения

Барьеры педагогической деятельности	Профессиональная направленность и модели педагогического общения	Коэффициент корреляции
Активное саморазвитие	Профессиональная направленность «Предметник»	0,320*
	Авторитарная модель общения	0,522*
	Модель общения «Активное взаимодействие»	-0,688**
Отсутствие активного саморазвития	Гипорефлексивная модель общения	0,380*
	Гиперрефлексивная модель общения	0,404*
	Модель общения «Негибкое реагирование»	0,375*
Остановившееся саморазвитие	Гипорефлексивная модель общения	0,322*

Активное профессиональное саморазвитие не является отличительной особенностью педагога с моделью общения «Активное взаимодействие» ($r=-0,688$, $p<0,01$). Педагог, который придерживается этого стиля, больше ориентирован на детей и общение с ними. При этом он не всегда уделяет внимание преподаванию предмета и соблюдению дисциплины и в связи с этим может не замечать изменяющихся требований к методике. Это может повлечь за собой потерю ориентиров для дальнейшего развития в профессиональной деятельности.

К активному саморазвитию не стремятся педагоги с гипорефлексивной ($r=0,380$, $p<0,05$), гиперрефлексивной ($r=0,404$, $p<0,05$) моделями общения, а также с моделью негибкого реагирования. Гипорефлексивные педагоги характеризуются замкнутостью, низкой эмоциональностью, отсутствием ориентации на детей. Гиперрефлексивность отличается чрезмерной озабоченностью тем, как педагог воспринимается окружающими, межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Отсюда обостренная социально-психологическая чувствительность, которая мешает активному саморазвитию.

Модель негибкого реагирования, при которой взаимоотношения педагога с обучающимися строятся по жесткой программе, четко выдерживаются цели, задачи, методические приемы обучения, также не способствует активному саморазвитию ($r=0,375$, $p<0,05$). Эта модель способствует стереотипизации методики преподавания предмета и способов общения со школьниками.

Стремление к саморазвитию у этих категорий педагогов не отсутствует совсем. Педагоги лишь не проявляют активности в этом процессе. Саморазвитие и самосовершенствование у них во многом зависит от условий и необходимости.

Остановившееся саморазвитие, когда учитель не испытывает потребности в самоанализе, самодиагностике и самооценке собственной педагогической деятельности и ее результатов, выполняет профессиональные функции в основном по стандарту, характеризует педагогов с гипорефлексивным стилем общения ($r=0,322$, $p<0,05$). Отсутствие интереса к педагогической деятельности, формализм во взаимоотношениях с детьми, остановившееся саморазвитие формируют вокруг такого педагога психологический вакуум и ведут к появлению и развитию личностно-профессиональных деструкций.

Выводы. Проведенное психологическое исследование взаимосвязи профессиональной направленности личности педагогов с индивидуальными особенностями их личности позволило сформулировать следующие выводы:

1. Профессиональная направленность личности педагогов представлена совокупностью проявлений стилей (моделей) педагогической деятельности и педагогического общения.

2. Виды профессиональной направленности, модели педагогической деятельности и педагогического общения имеют полидетерминированный характер.

3. Наиболее устойчивы к воздействию стрессовых факторов педагоги с организационной направленностью и направленностью на предмет.

4. Педагог-коммуникатор с преобладающей направленностью на общение склонен к эмоциональной лабильности, обладает низкой стрессоустойчивостью и неадаптивными стратегиями поведения. Следовательно, эта категория педагогов имеет повышенный риск профессионального психического выгорания и других профессиональных деструкций [1, с. 101–105; 4, с. 34–47].

5. Модели педагогического общения детерминированы как положительными, так и отрицательными личностными и поведенческими характеристиками. Наиболее проблемными моделями общения являются гипорефлексивная модель, которая детерминирована депрессивностью и сниженным интересом к социальному окружению; неконтактная модель, которая связана с низким уровнем общительности и открытости, частым депрессивным состоянием и низким доверием к социальному окружению.

6. Гипорефлексивная модель общения характеризуется остановившимся саморазвитием и высоким уровнем недовольства профессиональной деятельностью.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало существование взаимосвязи профессиональной направленности и моделей педагогического общения с индивидуально-психологическими качествами личности педагогов. Диагностика профессиональной направленности, моделей педагогической деятельности и педагогического общения позволяет прогнозировать развитие личностно-профессиональных деструкций и осуществлять их своевременную профилактику.

Список источников

1. Акулова Т. Н. Проблема связи психологического выгорания и стилей педагогической деятельности // Научное мнение. 2021. № 3. С. 101–105.
2. Везетю Е. В. Проблема профессиональной направленности педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-2. С. 53–55.
3. Диканова М. Ю. Взаимосвязь особенностей характера и профессиональной направленности личности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 189 с.
4. Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 128 с.
5. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России в XVII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2017. № 2 (22). С. 59–73.
6. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в России в XVIII веке: к истокам основных идей о потенциальных возможностях человека, его борьбе и труде // Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 67–87.
7. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях российских просветителей начала XIX в. // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 84–99.
8. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Введение в историю психологии профессионально-образовательного образования [Электронный ресурс]: электронное учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. 160 с. 1 CD-ROM.

9. *Имомова У. М.* Проблема изучения стиля педагогической деятельности // Вопросы педагогики. 2018. № 3. С. 30–32.

10. *Круглова Е. А., Попель Н. В.* Системный подход к исследованию профессиональных деструкций личности педагогов // Системная психология и социология. 2020. № 4 (36). С. 34–47.

11. *Кряжева Е. В., Виноградская М. Ю.* Исследование особенностей индивидуального стиля профессиональной деятельности педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. С. 147–150.

12. *Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм педагогической деятельности: методическое пособие. СПб.; Рыбинск: Научно-исследовательский Центр развития творчества молодежи, 1993. 54 с.

13. *Лебедева С. Ю.* Стили педагогического общения // Вестник современных исследований. 2018. № 5 (20). С. 160–162.

14. *Лубочников П. Г., Белова И. А.* Психологические особенности индивидуально-го стиля трудовой деятельности педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 3 (58). С. 235–238.

15. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

16. *Матясова Г. В.* К проблеме становления профессионально-педагогической направленности личности педагогов // Профессиональное развитие педагогов: теория и практика: сборник. Тверь: Психолого-педагогическая академия, 2016. С. 20–25.

17. *Мишин А. А.* Психологические детерминанты профессиональной самореализации педагога: дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2013. 167 с.

18. *Фролова Н. В.* Стили педагогической деятельности и педагогического общения // Профессиональное развитие педагогов: теория и практика: сборник. Тверь: Психолого-педагогическая академия, 2016. С. 11–14.

19. *Цыбулько Л. Г., Нечипорук Е. И.* Педагогическая направленность как разновидность профессиональной направленности преподавателя высшей школы // Актуальные научные исследования в современном мире. 2018. № 5-5 (37). С. 145–150.

20. *Шадриков В. Д.* Содержание и структура профессиональной деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. и общ. ред. В. А. Бодров. М.: Логос, 2007. С. 125–128.

21. *Щербаков А. И.* О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя: сборник научных трудов / под ред. А. И. Щербакова. Л.: ЛГПИ, 1976. Вып. 1. С. 3–29.

Информация об авторах

Е. А. Круглова – кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет

Information about the authors

E. V. Kruglova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Continuous Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University

Статья поступила в редакцию 28.11.2021; одобрена после рецензирования 30.11.2021; принята к публикации 02.12.2021.

The article was submitted 28.11.2021; approved after reviewing 30.11.2021; accepted for publication 02.12.2021.



Научная статья

УДК 316.6+159.96

Структура социально-эмоциональной компетентности человека в контексте развития его личности

Ирина Викторовна Горбунова

Лицей «Дельта», Пермь, Россия, gorbunova-priemnaya@mail.ru

Валерий Леонидович Катков

Институт политических коммуникаций, Пермь, Россия, perm27@list.ru

Аннотация. Исследование социально-эмоциональной компетентности человека невозможно без рассмотрения содержания и анализа смежных характеристик личности: социальной и эмоциональной компетентности. Социальная и эмоциональная компетентность человека является предметом изучения зарубежных и отечественных психологов, педагогов, социологов и других исследователей. В психологических исследованиях социальную и эмоциональную компетентность на уровне индивида рассматривают как взаимосвязанные характеристики личности, обеспечивающие полноценное владение современной реальностью и дающие возможность выстраивать свое поведение в зависимости от ситуации и в соответствии с принятыми нормами и ценностями.

В качестве отличительных признаков многие исследователи выделяют различные компоненты структур социальной и эмоциональной компетентности, что является достоинством многообразия подходов в изучении этих характеристик личности. На основе выделенных различий формулируются определения социальной и эмоциональной компетентности как интегративных характеристик, отражающих способность личности вступать в эффективные межличностные и социальные отношения, анализировать, оценивать риски, принимать решения в ситуации неопределенности с учетом интересов, целей и потребностей собственных и других людей, не противоречащим нормам, ценностям общества и деятельности человека.

Анализ социальной компетентности показывает, что ее структурные характеристики частично пересекаются с эмоциональной компетентностью. Так, социальная компетентность включает в свою структуру некоторые компоненты эмоциональной компетентности, что позволяет говорить о такой характеристике личности, как социально-эмоциональная компетентность.

Ключевые слова: социально-эмоциональная компетентность, социальная компетентность, эмоциональная компетентность, структура, компоненты

Для цитирования: Горбунова В. Г., Катков В. Л. Структура социально-эмоциональной компетентности человека в контексте развития его личности // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 54–67.

Original article

Structure of social-emotional competence of the person in the context of development of their personality

Irina V. Gorbunova

Lyceum "Delta", Perm, Russia, gorbunova-priemnaya@mail.ru

Valery L. Katkov

Institute of Political Communications, Perm, Russia, perm27@list.ru

Abstract. Research of social and emotional competence of the person is impossible without consideration of the contents and the analysis of adjacent characteristics of the personality: social and emotional competence. Social and emotional competence of the person is a subject of studying of foreign and domestic psychologists, teachers, sociologists and other researchers. In psychological researches social and emotional competence at the level of the individual consider as the interconnected characteristics of the personality providing full possession of modern reality and giving the chance to build the behavior depending on a situation and according to the accepted norms and values.

As distinctive signs many researchers allocate various components of structures of social and emotional competence that is the advantage of variety of approaches in studying of these characteristics of the personality. On the basis of the marked-out distinctions determination of social and emotional competence as the integrative characteristics reflecting ability of the personality to enter the effective interpersonal and social relations is formulated, to analyze, estimate risks, to make decisions in an uncertain situation taking into account interests, the persons own needs and needs of other people, to not contradicting norms, values of society and activity of the person.

Researches of social competence show that her structural characteristics are partially crossed with emotional competence. So social competence includes some components of emotional competence its allow to speak about such characteristic of the personality as social and emotional competence in the structure.

Keywords: social and emotional competence, social competence, emotional competence, structure, components

For citation: Gorbunova V. G., Katkov V. L. Structure of social-emotional competence of the person in the context of development of their personality. Human Development in the Modern World. 2021;(4):54–67. (In Russ.).

Каждое общество заинтересовано в том, чтобы его основу составляли эффективные, инициативные, творчески продуктивные и адекватные, т. е. социально и эмоционально компетентные люди [12; 24; 25]. Нарастающая динамика развития общества, усложнение повседневной жизни и отношений людей требуют от человека релевантного понимания и ориентации в социальной реальности, предъявляя все большие требования к его компетентности [15]. Однако сами по себе социально и эмоционально компетентные субъекты не появляются – они есть продукт воспитания, образования, социализации, всего процесса развития общества [11; 12, с. 98–125; 13, с. 85–95].

Исследование структуры социально-эмоциональной компетентности человека требует анализа структур и компонентов социальной и эмоциональной компетентности. Самые различные аспекты социальной и эмоциональной компетентности

выступают объектом анализа психологии, педагогики, социологии и других научных дисциплин, которые рассматривают ее как сложное образование, регулирующее включение человека в систему общественных отношений [5; 9; 10; 29].

В самом общем виде социальную компетентность и ее структуру можно рассматривать как способность субъекта (отдельного индивида, социальной группы, общества в целом) действовать сообразно требованиям социальной ситуации, используя различные структурные компоненты, позволяющие достигать наибольшей эффективности в деятельности [5; 9; 10; 15; 18; 29].

Многие зарубежные и отечественные авторы, формулируя понятие «социальная компетентность», дают определение этого термина через компоненты, составляющие ее структуру. Поэтому для анализа структуры социальной компетентности ниже приводятся определения социальной компетентности, содержащие в основе различные структурные компоненты, а также исследования, выделяющие структурные компоненты социальной компетентности вне определения понятий.

Так, в зарубежных исследованиях социальной компетентности А. Argeil и А. Goldstein акцентируют внимание на системе представлений о социальном поведении и социальной деятельности, определяющих комплекс социальных навыков, необходимых для успешной социальной деятельности и условий их проявления [39; 43]. Особое место в исследованиях социальной компетентности S. Rosenzweig и W. Thomas отводят поведению личности в трудных жизненных ситуациях, определяемому как набор конструктивных способов их разрешения и фиксируемых как главный признак социально компетентного поведения [48; 50].

В зарубежных глоссариях под социальной компетентностью понимается, как правило, приобретенная способность, включающая собственно компетентность и социальные навыки, применяемые в интеракции, т. е. знание и владение социальными суждениями, эмпатией и сценариями коммуникации между людьми [7; 31; 39; 42; 46]. В ряде зарубежных исследований социальная компетентность характеризуется как социальный интеллект [40; 42].

Наиболее обобщенным определением социальной компетентности, которое часто цитируют в англоязычной литературе, является определение М. Е. Ford, который рассматривал в качестве ее структурных компонентов способы достижения социально значимых целей в конкретном культурном контексте с использованием допустимых средств в первую очередь для решения стоящих в определенный момент задач развития [42].

Интересное определение социальной компетентности предложили С. К. Ewart с соавторами [41]. Они исследовали связь социальной компетентности с уровнем сопротивляемости стрессу и выбором копинг-стратегий. По их мнению, социальная компетентность – это в широком смысле способность выбирать и достигать желаемых и доступных целей путем обретения контроля над эмоциями и поведением индивида через такие структурные компоненты, как понимание, установление контактов и влияние на окружающих.

В ряде работ зарубежных авторов даются различные определения и рассматриваются разные структурные характеристики социальной компетентности. Так, D. Oyserman и E. Saltz изучали взаимосвязь социальной компетентности с процессом обретения идентичности, а также с процессом ее развития. Социальная компетентность понимается авторами как «способность найти социально приемлемые возможности достижения желаемой идентичности» [46]. Исследователи К. G. Rice,

Т. J. Cunningham и М. В. Young изучали взаимосвязь социальной компетентности и особенностей поведения привязанности, эмоционального благополучия [47]. Авторы в качестве примера приводят такие цели, как развитие и сохранение хороших отношений со сверстниками, ощущение достаточного комфорта в социальных ситуациях и возможность в случае необходимости получать поддержку от окружающих.

В исследовании Л. М. Спенсера и С. М. Спенсера предлагается следующая структура социальной компетентности: оперативная социальная компетентность, вербальная компетентность, коммуникативная компетентность, выработанные сценарии поведения в сложных, конфликтных ситуациях, эго-компетентность [30].

В отечественной психологии В. Н. Келасьев и И. Л. Перова в структуру социальной компетентности включают характеристики, связанные с информационными возможностями человека [15]. Чтобы действовать сообразно требованиям ситуации, любой субъект должен располагать информацией об этой ситуации (банком знаний об окружающей действительности), адекватно отображать (рефлектировать) эту информацию и быть готовым действовать на основе этой информации [15]. Если субъект располагает полной информацией о социальной ситуации, эта информация им адекватно преломляется и воплощается в активности субъекта, то можно считать, что он обладает максимальной социальной компетентностью. Если же субъект не располагает информацией о социальной ситуации, у него имеет место неадекватность рефлексии и при этом отсутствует активность, то он характеризуется минимальной социальной компетентностью [22].

С. А. Учурова отмечает особую роль социальной компетентности, характеризующуюся отношением к другим формам компетентности (коммуникативной, профессиональной и другим видам) [34]. Все эти формы компетентности так или иначе базируются на социальной компетентности, предполагающей наличие у субъекта трех указанных составляющих: информированность (знания), рефлексия (адекватность отображения), активность (деятельность).

А. Ф. Король выделяет следующие компоненты в структуре социальной компетентности: совокупность психологических качеств, моральные ориентиры и ценности, система социальных компетенций и комплекс социальных ролей личности [18].

А. А. Демчук, Т. Г. Пушкарева, С. Б. Серякова с соавторами, А. Л. Фатыхова и др. в составе социальной компетентности особо выделяют когнитивный компонент, который определяет наличие целостной системы социальных и специальных предметных знаний, степень владения специалистом методами, технологиями, способами социального взаимодействия [8; 26; 28; 35].

Е. Н. Борисенко, И. А. Зимняя, А. Л. Фатыхова и др. выделяют мотивационный компонент как обязательный, который обуславливается системой побудительных сил, определенных инициаций мотивационными ориентациями в межличностных отношениях в структуре социальной компетентности [3; 11; 35]. Заслуживает внимания и его вариации: мотивационно-личностный компонент (Ф. Ф. Король); мотивационно-ценностный (Н. С. Лавская, Т. Г. Пушкарева, С. Б. Серякова с соавторами) [17; 19; 26; 28].

В структуре социальной компетентности такие исследователи, как Н. С. Лавская, Т. В. Пушкарева, С. Б. Серякова выделяют поведенческий компонент [19; 26; 28]. Близок к нему по содержанию конативный (мотивационно-волевой) компонент (Е. Н. Борисенко, А. А. Демчук), характеризующий социальное поведение лично-

сти, что проявляется в умении социального взаимодействия в разных социальных ситуациях [3; 8].

Ряд работ, относительно исследуемой нами проблемы, посвящен изучению коммуникативного компонента, который характеризуется навыками межличностного общения, навыками использования информационных технологий (Н. Н. Кормягина, С. Н. Краснокутская) [16; 18]. В научной литературе имеются сведения о единстве коммуникативного компонента с поведенческим (А. О. Ашанин), что свидетельствует о взаимозависимости этих компонентов [1].

Часто к структуре социальной компетентности ученые относят следующие компоненты:

1) рефлексивный – самоанализ и самооценка собственной социально-профессиональной деятельности специалиста и способность к совершенствованию (Е. В. Варецкая, Н. С. Лавская) [4; 19];

2) рефлексивно-прогностический – осмысление субъектом себя и своей деятельности в целом на основе рефлексии, овладения методами и средствами прогнозирования и конструирования ситуации, при необходимости – ее регуляции (Т. Г. Пушкарева, С. Б. Серякова с соавторами) [26; 28];

3) личностный компонент – способность к сотрудничеству, социальная ответственность, чувство собственного достоинства, уважение к правам человека, умение определять собственную позицию, быть принципиальным, осознавать потребность защищать права и собственные интересы, не нарушая прав других; быть толерантным, эмпатийным, креативным (качества личности) (Е. Н. Борисенко, О. В. Минкина) [3; 23];

4) личностно-профессиональный (Е. В. Варецкая) [4];

5) деятельностный – социальный опыт, социальный интеллект и умение социального функционирования, успешное выполнение профессиональных функций (Е. В. Варецкая, О. В. Минкина) [4; 23];

6) профессионально-деятельностный – владение профессиональными и специальными компетенциями в конкретной предметной сфере, антиципация как способность представлять возможный результат действия к ее совершению, саморегуляция, готовность и подготовленность к принятию решений, адекватная профессиональная самооценка (Т. Г. Пушкарева, С. Б. Серякова с соавторами) [26; 28];

7) регулятивно-деятельностный – наличие у студентов навыков самоконтроля поведения и деятельности в разных социальных контекстах, опыт построения позитивных отношений как в личностной, так и в профессиональной сфере, умение принимать и уважать субъективность других людей (Н. В. Ляхова) [21];

8) эмоциональный – уровень самоотношения, самооценки, самовосприятия, эмоциональной устойчивости, эмпатии (А. Л. Фатыхова) [35];

9) эмоционально-эмпатийный – непосредственные реакции на людей: воспитанность эмоциональной сферы студента, эмпатия; уровень самоотношения, самооценки; уровень самопринятия, владения собой; волевые качества, которые проявляющиеся в инициативности, уме, целенаправленности, мобилизации для интенсивной и масштабной деятельности (А. О. Ашанин) [1];

10) эмоционально-чувственный – эмпатийность, эмоциональная открытость, самооценка, самовосприятие (Н. С. Лавская) [19];

11) эмоционально-рефлексивный – умение понять чувство другого человека, навыки эмпатического принятия другого человека, рефлексивные умения (Н. В. Ляхова) [21];

12) эмоционально-волевой (Е. Н. Борисенко, М. И. Лукьянова [3; 20].

Также в исследовательской литературе встречаются другие компоненты социальной компетентности:

1) интеллектуально-познавательный – развитие социального интеллекта, а значит развитие познавательной сферы, необходимой для взаимодействий и взаимоотношений (А. О. Ашанин) [1];

2) аксиологический – ценностно-смысловое понимание студентами социальной действительности (Е. Н. Борисенко, А. А. Демчук, И. А. Зимняя) [3; 8; 11];

3) социально-коммуникативный – потребность и умение реализации субъект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной деятельности с учетом определенного социокультурного контекста, а также способность устанавливать межличностные отношения, регулировать внутригрупповые отношения (Т. Г. Пушкарева, С. Б. Серякова с соавторами) [26; 28];

4) смысловой – социальные знания (С. Н. Краснокутская) [18];

5) операционный – владение технологией деятельности, т. е. социальные умения и навыки (Е. В. Варецкая, С. Н. Краснокутская [4; 18]).

Контент анализ рассмотренных выше исследований структуры социальной компетентности позволяет выделить следующие компоненты:

1. Социальное поведение [12; 13; 38; 43].

2. Социальная деятельность [39; 43].

3. Поведение личности в трудных жизненных ситуациях [48; 50].

4. Социальные навыки (знания) [7; 31; 39; 46; 50].

5. Социальные суждения [7; 31; 39; 46; 50].

6. Эмпатия [7; 31; 39; 46; 50].

7. Коммуникации между людьми [7; 31; 39; 46; 50].

8. Способы достижения [48].

9. Культурный контекст [48].

10. Выбор и достижения целей [41].

11. Контроль над эмоциональным поведением [41].

12. Развитие идентичности [46].

13. Эмоциональное благополучие [47].

14. Комфорт в социальных ситуациях [47].

15. Оперативная социальная компетентность [33].

16. Вербальная компетентность [33].

17. Социально-психологическая компетентность [30].

18. Эго-компетентность [30].

19. Информационная составляющая компетентности [30].

20. Рефлексия [2; 30].

21. Действенная (исполнительная) составляющая компетентности [22].

22. Психологические качества [17].

23. Моральные ориентиры и ценности [17].

24. Социальные роли личности [17].

25. Когнитивный компонент [8; 13; 35].

26. Когнитивно-операционный компонент [19; 21].

27. Когнитивно-оценочный компонент [19; 21].
28. Мотивационный компонент [3; 11; 35].
29. Мотивационно-ценностный компонент [11; 14; 15].
30. Мотивационно-личностный компонент [4].
31. Конативный (мотивационно-волевой) компонент [11; 18].
32. Поведенческий компонент [8; 16; 28].
33. Коммуникативный компонент [16; 18].
34. Коммуникативно-поведенческий компонент [1].
35. Рефлексивный компонент [4; 28].
36. Рефлексивно-прогностический компонент [26; 28].
37. Личностный компонент [3; 12; 13; 23].
38. Личностно-профессиональный компонент [4].
39. Деятельностный компонент [4; 23].
40. Профессионально-деятельностный компонент [4; 23].
41. Адекватная самооценка [26; 28].
42. Регулятивно-деятельностный компонент [22].
43. Эмоциональный компонент [35].
44. Эмоционально-эмпатийный компонент [1].
45. Эмоционально-чувственный компонент [19].
46. Эмоционально-рефлексивный компонент [21].
47. Эмоционально-волевой компонент [2; 3; 19].
48. Интеллектуально-познавательный компонент [1].
49. Аксиологический компонент [3; 8; 11].
50. Социально-коммуникативный компонент [26; 28].
51. Смысловой компонент [18].
52. Операционный компонент [4; 18].

Анализ структурных компонентов социальной компетентности позволяет выделить следующие группы сходных или взаимосвязанных характеристик:

1. Поведенческая составляющая [17; 39; 43; 48; 50].
2. Культурная составляющая [3; 8; 11; 17; 19; 21; 42; 46].
3. Деятельностная составляющая [4; 18; 19; 21–23; 30; 39; 41–43].
4. Межличностная составляющая [7; 17; 26; 28; 30; 31; 39; 46; 47; 50].
5. Мотивационно-личностная составляющая [3; 4; 11; 14; 15; 18; 23; 26; 28; 35].
6. Информационная составляющая [1; 7; 8; 18; 30; 31; 35; 39; 46; 50].
7. Эмоциональная составляющая [1; 3; 7; 20; 30; 31; 35; 39; 41; 46; 47; 50].
8. Эмоционально-рефлексивная составляющая [2; 4; 19; 21; 26; 28; 32].

В настоящее время возрастает внимание к управлению эмоциями человека как средством активизации его потенциала [36]. Эмоции людей могут оказывать как позитивное, так и негативное влияние на деятельность человека, уровень ее продуктивности [6]. Влияние эмоций на успех деятельности человека может проявляться в разных формах. Избыток информации, требующей обработки, создает напряженную обстановку, приводя к закономерным нейрофизиологическим реакциям организма. Механизм такого реагирования описан, например, у Д. Гоулмана и зачастую включает эмоции страха, тревоги и даже паники, связанные с тем, что поставленную задачу или проблему можно не успеть решить вовремя [6]. Вследствие этих эмоциональных реакций мозг человека изменяет импульсы, переключаясь в режим выживания [6]. При этом отключаются такие качества, как гибкость мышления,

способность оценивать новое, целостное видение, изобретательность, которыми человек обладает и способен демонстрировать в спокойной обстановке. Это определяет необходимость развития у человека соответствующих навыков и умений по управлению эмоциями.

В рамках этой области исследований сегодня говорят об эмоциональной компетентности, эмоциональном интеллекте, и эмоциональном менеджменте. Эти понятия вошли в психологическую науку благодаря таким зарубежным исследователям, как Д. Гоулман, Р. Бояцис и Э. Макки [7].

Д. Гоулман определяет эмоциональную компетентность как приобретенную способность, в основе которой лежит эмоциональный интеллект, который приводит к достижению выдающихся результатов на работе [6]. По мнению Д. Гоулмана, эмоциональная компетентность – это не что иное, как социальная компетентность или навык отношений, т. е. умение налаживать взаимоотношения с другими людьми таким образом, чтобы это было выгодно для обеих сторон [6]. Эмоциональная компетентность, представляя собой уникальное пересечение разума и чувств, понимается как умственная способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях, управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов [45].

Клинический психолог R. Bar-On [40] определяет эмоциональную компетентность как набор когнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды. Более простое определение эмоционального интеллекта сводится к следующему – это интеллектуальное использование эмоций или ряд компетенций/способностей, проявляющихся в том, насколько человек знает себя, управляет собой, знает других и управляет своими отношениями с другими [40].

Исследователи J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso определяют эмоциональную компетентность как способность воспринимать и понимать проявления личности, выражаемые в эмоциях; управлять эмоциями на основе интеллектуальных процессов [44]. Эта позиция основывается на следующих принципах: способность распознавать и выражать эмоции – основа для решения конкретных задач, носящих процедурный характер. Эти два класса способностей (распознавать и выражать эмоции и использовать их в решении задач) являются основой для внешне проявляемой способности к пониманию событий, предшествующих эмоциям и следующих за ними. Все вышеописанные способности необходимы для внутренней регуляции собственных эмоциональных состояний и для успешных воздействий на внешнюю среду, приводящих к регуляции не только собственных, но и чужих эмоций [44].

Я. Рейковский считает, что индивидуальные эмоциональные особенности человека предопределяют качество и эффективность базовых познавательных процессов, а следовательно степень успешности достижений в той или иной сфере деятельности [27]. Руководители с высоким уровнем эмоциональной компетентности оказываются способными к более эффективной деятельности, что выражается в более высокой удовлетворенности своим трудом и меньшей подверженности эмоциональному выгоранию [27].

Отечественные исследователи Е. К. Хакимова и Р. А. Валеева выделяют в структуре эмоциональной компетентности четыре основных компонента: самопонимание, саморегуляция, самомотивация и воздействие на других людей [37]. В исследованиях И. М. Юсупова, Г. В. Юсуповой и М. А. Титовой эмоциональная компетентность

рассматривается как конструкт, отражающий эмоциональную зрелость индивида и обобщающий эмоциональные, интеллектуальные и регулятивные составляющие психики, вовлеченные в процесс достижения профессиональных и личностных целей [32; 38]. Его состав включает четыре базовых компонента: саморегуляцию, регуляцию взаимоотношений (социальная регуляция), рефлекссию и эмпатию. Социальная регуляция представляет собой психологическую регуляцию деятельности личности и вводится для объяснения способности человека к преднамеренной регуляции различных действий, физиологических и психологических процессов, волевых усилий, эмоциональных проявлений, подчинения психических процессов ходу выполнения интеллектуальной деятельности [32; 33]. В структуре социальной регуляции отдельно можно выделить эмоциональную регуляцию, которая представляет собой механизм адаптации индивида к внешним воздействиям [49; 51].

В качестве характеристики эмоциональной компетентности ряд исследователей выделяют рефлекссию, которая представляет размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания, что в психологическом плане выражается в уровне удовлетворенности от деятельности и ее результатов [14]. Эмоциональная рефлексия позволяет в полной мере осуществить такое «соучастие» с объектом во время эмоционального контакта с ним [2].

О. Е. Французова выделяет следующие основные составляющие эмоциональной компетентности: самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки отношений [36].

Контент-анализ представленных выше исследований эмоциональной компетентности позволяет выделить следующие структурные компоненты:

1. Компонент эмоциональной тревожности [6].
2. Компонент контроля эмоций [6].
3. Компонент эмоционального интеллекта [49].
4. Компонент управления эмоциями [49].
5. Компонент когнитивных способностей и навыков [40].
6. Компонент отслеживания чужих эмоций и чувств [44; 49].
7. Компонент умения налаживать отношения [6].
8. Компонент навыков отношений [6].
9. Умение понимать и воспринимать отношения личности [44].
10. Умение направлять свои эмоции [44].
11. Способность понимать, что выражает та или иная эмоция [44].
12. Способность управлять эмоциями [44].
13. Эмоционально-регулятивный компонент [44].
14. Компонент эмоциональной эффективности [27].
15. Компонент саморегуляции [27; 37].
16. Компонент самомотивации [27; 37].
17. Компонент самопонимания [27; 37].
18. Компонент воздействия [27; 31; 37].
19. Компонент эмоциональной зрелости [32; 38].
20. Компонент регуляции [32; 38].
21. Компонент рефлексии [32; 33].
22. Компонент эмпатии [32; 38].
23. Компонент саморегуляции [38].
24. Компонент самоосознания [36].
25. Компонент саморегуляции [36].

26. Компонент самоконтроля [36].
27. Компонент эмпатии [36].
28. Компонент коммуникабельности [36].

Анализ структурных компонентов эмоциональной компетентности позволяет выделить следующие группы сходных или взаимосвязанных характеристик:

1. Эмоционально-поведенческая составляющая [6; 49].
2. Эмоционально-межличностная составляющая [6; 36; 44].
3. Эмоционально-личностная составляющая [32; 36; 38].
4. Эмоционально-контролирующая составляющая [6; 36].
5. Эмоционально-регулирующая составляющая [27; 31; 37; 44].
6. Эмоционально-когнитивная составляющая [40; 48].
7. Эмоционально-рефлексивная составляющая [27; 32; 33; 36–38; 44].

Сопоставляя выделенные группы, характеризующие социальную и эмоциональную компетентности, можно отметить сходство ряда структурных компонент составляющих этих групп. Социальная и эмоциональная компетентности содержат поведенческую составляющую. Социальная и эмоциональная компетентности содержат межличностную составляющие. Социальная и эмоциональная компетентности содержат личностную составляющую. Социальная и эмоциональная компетентности содержат информационную и когнитивную составляющие.

Социальная компетентность, по мнению ряда авторов, включает в себя эмоциональную составляющую [1; 3; 7; 20; 30; 31; 35; 41; 46; 47; 50] и эмоционально-рефлексивную составляющую [2; 4; 19; 21; 26; 28; 30]. С одной стороны, это позволяет считать, что структуры социальной и эмоциональной компетентности частично пересекаются, с другой стороны, дает нам право говорить о социально-эмоциональной компетентности как характеристике компетентности в целом. Это позволяет считать, что структура социально-эмоциональной компетентности включает в себя структурные компоненты социальной и эмоциональной компетентности.

Рассматривая формирование социально-эмоциональной компетентности личности в возрастном аспекте следует отметить, что социально-эмоциональная компетентность как самостоятельная характеристика личности развивается в различных возрастных группах [2; 3; 14; 17; 24; 31; 34; 36; 39; 41; 44; 47; 51].

Анализ структурных компонентов социально-эмоциональной компетентности позволил выделить ее основные составляющие: культурная, деятельностная, межличностная, мотивационно-личностная, информационная, эмоциональная и эмоционально-рефлексивная.

Выводы:

1. Исследование структуры социально-эмоциональной компетентности человека требует рассмотрения содержания и анализа структур и компонентов социальной и эмоциональной компетентности.

2. Контент-анализ структурных компонентов социальной компетентности позволяет выделить условные группы, характеризующие структуру социальной компетентности: поведенческая составляющая, культурная составляющая, деятельностная составляющая, межличностная составляющая, мотивационно-личностная составляющая, информационная составляющая, эмоциональная составляющая, эмоционально-рефлексивная составляющая.

3. Контент-анализ структурных компонентов эмоциональной компетентности позволяет выделить условные группы, характеризующие структуру эмоциональной

компетентности: эмоционально-поведенческая составляющая, эмоционально-межличностная составляющая, эмоционально-личностная составляющая, эмоционально-контролирующая составляющая, эмоционально-регулирующая составляющая, эмоционально-когнитивная составляющая, эмоционально-рефлексивная составляющая.

4. Взаимосвязь структур социальной и эмоциональной компетентности позволяет говорить о социально-эмоциональной компетентности как характеристике компетентности в целом.

5. Социально-эмоциональная компетентность включает в свое содержание структурные компоненты как социальной компетентности, так и эмоциональной компетентности.

6. Структура социально-эмоциональной компетентности позволила выделить ее основные характеристики: культурная, деятельностная, межличностная, мотивационно-личностная, информационная, эмоциональная и эмоционально-рефлексивная компетенции.

7. Рассматривая развитие социально-эмоциональной компетентности личности в возрастном аспекте следует отметить, что социально-эмоциональная компетентность как самостоятельная характеристика личности развивается в различных возрастных группах.

Список источников

1. *Ашанин А. О.* Формирование социально-профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях интеграции воспитания и обучения посредством внедрения инновационных технологий // Интеграция обучения и воспитания в системе среднего профессионального образования: отечественный и зарубежный опыт: материалы межрегиональной научно-практической конференции. Димитровград: Изд-во ДМТКМП, 2011. С. 98–102.

2. *Богин В. Г.* Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности. М.: Просвещение, 2007. 234 с.

3. *Борисенко Е. Н.* Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности студентов высших учебных заведений (теоретический аспект). Кемерово: КемГУ, 2010. 165 с.

4. *Варецкая Е. В.* Технологии медиаобразования и критического мышления как средства развития социальной компетентности учителя начальной школы в последипломном образовательном процессе // Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве: сборник. Могилев: Могилевский Институт МВД, 2016. С. 54–63.

5. *Гарфинкель Г.* Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий // Социологическое обозрение. 2009. Т. 8, № 1. С. 3–25.

6. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М.: АСТ, 2009. 480 с.

7. *Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / пер. с англ. А. Н. Лисициной. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 301 с.

8. *Демчук А. А.* Социальная компетентность обучаемых как показатель качества общего и профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.old.agpu.net/institut/podrazdeleniya/kachestvo/lkonf/Demchuk.doc> (дата обращения: 15.10.2021).

9. Дроздова Н. В. Социальная психология: учебно-методическое пособие. Минск: МГЭУ им. А. Д. Сахарова, 2012. 120 с.
10. Егорова И. Л. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2009. № 1 (19). С. 58–62.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
12. Иванов Д. В., Галюк Н. А. и др. Очерки психологии довузовской подготовки старшеклассников: монография. Иркутск: ИГПУ, 1999. 144 с.
13. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Психологическая мысль в философско-публицистических произведениях российских просветителей начала XIX в. // Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 84–99.
14. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2004. 424 с.
15. Келасьев В. Н., Первова И. Л. Социальная компетентность: уровни, структура, стратегии формирования: монография. СПб.: Астерион, 2019. 122 с.
16. Кормягина Н. Н. Формирование социальной компетентности студентов экономико-управленческого профиля // Инновации в образовании, история и современность. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. С. 14–22.
17. Король О. Ф. Социальная компетентность личности: в поисках универсальной модели // Избранные вопросы современной науки: монография. М.: Перо, 2015. С. 60–88.
18. Краснокутская С. Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза: автореф. дис. ... канд пед. наук. Ставрополь, 2006. 24 с.
19. Лавская Н. С. Социальная компетентность педагога-дефектолога // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 5. С. 70–73.
20. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: методическое пособие. М.: Сфера, 2004. 144 с.
21. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2008. 225 с.
22. Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография. Новосибирск, 2013. 158 с.
23. Минкина О. В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд пед. наук. Ставрополь, 2005. 24 с.
24. Новикова А. А. Социальная компетентность: критерии и методики определения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17693> (дата обращения: 10.11.2021).
25. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2011. 233 с.
26. Пушкарева Т. Г., Трифонова Ю. А. Содержание, структура социальной компетентности и ее диагностика // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 11. С. 23–27.
27. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / пер. с польск. В. К. Вилюнаса. М.: Прогресс, 1979. 395 с.
28. Серякова С. Б., Леванова Е. А., Мудрик А. В. и др. Теоретические и эмпирические предпосылки изучения социально-педагогической компетентности специалистов социальной сферы // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 1. С. 106–116.

29. Социальная психология: современная теория и практика / под общ. ред. Л. В. Окоченниковой. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. 228 с.
30. *Спенсер Л. С., Спенсер С. М.* Компетенции на работе / пер. с англ. А. П. Яковенко. М.: НИРО, 2005. 384 с.
31. *Тернер Д.* Социальное влияние / пер. с англ. З. С. Замчук. СПб.: Питер, 2003. 239 с.
32. *Титова М. А.* Эффективность психологической саморегуляции функционального состояния как фактор профессиональной успешности: дис. ... канд. психол. наук, М., 2016. 241 с.
33. *Туренко Е. А.* Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 4. С. 186–192.
34. *Учурова С. А.* Развитие социальной компетентности в образовательном процессе. Екатеринбург: УрФУ, 2011. 196 с.
35. *Фатыхова А. Л.* Формирование социально-перцептивной компетентности социальных педагогов в процессе обучения в вузе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 332 с.
36. *Французова О. Е.* Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус. 2016. Т. 15, № 3. С. 114–117.
37. *Хакимова Е. К., Валеева Р. А.* Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 81–88.
38. *Юсупов И. М., Юсупова Г. В.* Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 85.
39. *Argyle M.* Social interaction. N. Y: Methuen & Co, 1969. 504 p.
40. *Bar-On R.* The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties // Measuring emotional intelligence: common ground and controversy. N. Y: Nova Science Publishers, 2004. P. 111–142.
41. *Ewart C. K., Jorgensen R. S., Suchday S.* et al. Measuring Stress Resilience & Coping in Vulnerable Youth. The Social Competence Interview // Psychological Assessment. 2002. Vol. 14. P. 339–352.
42. *Ford M. E.* A future search of social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. Vol. 75 (2). P. 196–207.
43. *Goldstein A. P.* Psychological Skill training. N. Y: Pergamon Press, 1981. 255 p.
44. *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.* Models of Emotional Intelligence // Handbook of Intelligence. Cambridge: University Press, 2000. P. 396–420.
45. *Mayer J. D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional intelligence: educational applications. N. Y: Basic Books, 1997. P. 3–31.
46. *Oyserman D., Saltz E.* Competence, Delinquency, and Attempts to Attain Possible Selves // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 65. P. 360–374.
47. *Rice K. G., Cunningham T. J., Young M. B.* Attachment to Parents, Social Competence, and Emotional Well-Being. A Comparison of Black and White Late Adolescents // Journal of Counseling Psychology. 1997. Vol. 44. P. 89–101.
48. *Rosenzweig S.* The Rosenzweig picture – frustration study, children's form // Projective techniques with children. N. Y, 1960. 204 p.
49. *Saarni C.* The development of emotional competence. N. Y: Guilford Press, 1999. 212 p.
50. *Thomas D. L.* «Life Choices»: The program and its users // Computers in Human Services. 1994. Vol. 11. P. 189–202.
51. *Walden T. A., Smith M. C.* Emotion Regulation // Motivation and Emotion. 1997. Vol. 21, № 21. P. 163–170.

Информация об авторах

И. В. Горбунова – директор, Лицей «Дельта»

В. Л. Катков – кандидат психологических наук, доцент, директор Института политических коммуникаций

Information about the authors

I. V. Gorbunova – Director of the Lyceum “Delta”

V. L. Katkov – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Political Communications

Статья поступила в редакцию 20.12.2021; одобрена после рецензирования 23.12.2021; принята к публикации 23.12.2021.

The article was submitted 20.12.2021; approved after reviewing 23.12.2021; accepted for publication 23.12.2021.



Научная статья

УДК 159

Исследование удовлетворенности факторами образовательной среды у студентов-медиков

Диана Константиновна Иоаниди

*Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия,
dion48@mail.ru*

Екатерина Юрьевна Мартынова

*Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия,
martynoa-ekaterina@rambler.ru*

Татьяна Юрьевна Сычева

*Новосибирский государственный медицинский университет, Новосибирск, Россия,
tatysiaa1@mail.ru*

Аннотация. Учебную деятельность студентов причисляют к умственному труду, который сопряжен с процессом обучения и заключается в накоплении знаний и развитии интеллектуально-эмоциональной сферы. Студент попадает в новые условия, которые характеризуются напряженной учебной нагрузкой, эмоциональным напряжением, особенно в период экзаменационной сессии, а также невысокой двигательной активностью. Проблема адаптации студентов непосредственно связана с вопросами их здоровья, профилактики заболеваний, которые обусловлены условиями обучения в вузе. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «НГМУ» Минздрава России. Выборку составили студенты первого и второго курса (факультета социальной работы и клинической психологии) в количестве 40 человек.

Ключевые слова: стресс, студенты-медики, адаптация, депрессия, факторы образовательной среды, обучающиеся

Для цитирования: Иоаниди Д. К., Мартынова Е. Ю., Сычева Т. Ю. Исследование удовлетворенности факторами образовательной среды у студентов-медиков // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 68–75.

Original article

Study of satisfaction with the factors of the medical students educational environment

Diana K. Ioanidi

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, dion48@mail.ru

Ekaterina Yu. Martynova

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, martynoa-ekaterina@rambler.ru

Tatiana Yu. Sycheva

Novosibirsk State Medical University, Novosibirsk, Russia, tatysiaa1@mail.ru

Abstract. The educational activity of students is referred to as mental work, which is associated with the learning process and consists in the accumulation of knowledge and the development of the intellectual and emotional sphere. The student finds himself in new conditions, which are characterized by intense study load, emotional stress, especially during the examination session, as well as low motor activity. The problem of adaptation of students is closely related to the issues of their health, prevention of diseases that are caused by the conditions of study at the university. The study was conducted on the basis of the Novosibirsk state medical university. First and second year students (Faculty of Social Work and Clinical Psychology) were interviewed. The study involved 40 people.

Keywords: stress, medical students, adaptation, depression, factors of the educational environment, students

For citation: Ioanidi D. K., Martynova E. Yu., Sycheva T. Yu. Study of satisfaction with the factors of the medical students educational environment. Human Development in the Modern World. 2021;(4):68–75. (In Russ.).

Актуальность. Процесс обучения в университете – это стрессовый период для студентов-медиков, поскольку означает переход к становлению зачатков себя как «взрослого». Начало учебы может быть стрессовым для многих студентов-медиков, поскольку это означает необходимость установления новых отношений, развития новых учебных привычек, связанных с выбранной программой, преодоления переутомления, обучения тайм-менеджменту [1; 2].

На старших курсах университетское образование связано с новыми дополнительными факторами стресса, такими как беспокойство по поводу дальнейшего трудоустройства после периода обучения. На текущий момент исследования показывают, что многим студентам-медикам сложно справиться с этими стрессогенными факторами, и что уровень стресса увеличивается [3; 4]. Помимо прочего, это отрицательно сказывается на психическом здоровье. Так, по исследованию R. Beiter, R. Nash, M. McCrady, D. Rhoades, M. Linscomb, M. Clarahan в США около 10 % студентов медицинских колледжей сообщили, что страдают от депрессии, и эта доля увеличилась до 15 % с 2000 г. Существенным причинным фактором этого увеличения является стресс, связанный с учебой.

При анализе информационных источников было выявлено, что смысл существующих понятий образовательной среды – это система внешних воздействий различ-

ных модальностей на обучающегося, в результате которых происходит качественное изменение его личности.

Студенты являются основным составом вузов (количественным, активным, материальным, статусным). Успеваемость студентов является гарантом их компетентности в своей профессии. Выпускники являются представителями не только вуза, но и страны на международной образовательной арене [5].

Образовательная мотивация студентов имеет тенденцию к нестабильности. Многие факторы влияют на равновесие учебной мотивации. Задача педагога – сформировать ценность получаемых знаний у обучающихся и интерес в овладении будущей профессией [6; 7].

Особенности образовательной среды в медицинских вузах. Учебную деятельность студентов относят к умственному труду, который связан с процессом обучения и заключается в накоплении знаний и развитии интеллектуально-эмоциональной сферы. Начало учебной деятельности связано с переходом организма человека на новый уровень функционирования. На студента начинает действовать огромный комплекс разных факторов, при адаптации к каждому из которых формируется своя функциональная система. При этом эффективность адаптации определяется психологическими характеристиками личности студента, физиологическими и биохимическими особенностями его организма. Студент попадает в новые условия, которые характеризуются интенсивной учебной нагрузкой, эмоциональным напряжением, особенно в период экзаменационной сессии, а также низкой двигательной активностью. Проблема адаптации студентов тесно связана с вопросами их здоровья, профилактики заболеваний, которые вызваны условиями обучения в вузе. Одной из основных причин возникновения патологических и предпатологических состояний, роста заболеваемости среди студентов является прогрессирование дефицита двигательной активности на протяжении всего периода обучения, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, уровне физического развития и двигательной подготовленности.

Студенты медицинских университетов представляют собой обособленную группу обучающихся в силу специфики изучаемой науки. Воспитание докторов является важнейшей задачей, поскольку только глубоко духовный и нравственный работник сможет качественно заботиться о здоровье людей, создавать благоприятную психологическую обстановку для пациентов, стремиться к скорейшему восстановлению трудоспособности больных и проводить первичную и вторичную профилактику заболеваний.

Среди факторов, которые оказывают влияние на студентов медицинских вузов, можно выделить:

1. Технический фактор. Наличие в учебном заведении возможности предметного проведения учебных занятий с использованием специальных препаратов, учебных манекенов; предоставление преподавателем ситуационных задач, их разбор на учебном занятии (технология проблемного обучения); коллоквиумы (круглые столы), когда студенты готовят материал и в режиме «реального времени» отвечают на вопросы преподавателя, показывают свободное владение изучаемой темой.

2. Фактор социальной активности студентов. Формирование у студентов ценностных ориентации личности; внедрение студентам норм поведения в медицинских учреждениях, морали, этики поведения с пациентами; ориентация студентов на будущий образ медика (внешние и внутренние качества).

3. Фактор участия в научно-исследовательской работе. Создание для студентов-медиков научной площадки для участия в научно-практических конференциях; подготовка и выпуск научных материалов совместно с компетентными научными руководителями.

Характеристика выборки и базы исследования. Исследование было проведено на базе ФГБОУ ВО «НГМУ» Минздрава России. Были опрошены студенты первого и второго курса (факультета социальной работы и клинической психологии). В исследовании приняты участи 40 человек.

Методы и методики исследования. Для проведения исследования была разработана авторская анкета «Образовательные факторы медицинского университета», включающая десять факторов, которые испытуемым необходимо отметить по десятибалльной шкале (субъективную значимость для них каждого составляющего фактора).

К воспитательному фактору относятся: готовность/помощь деканата в решении проблем студентов, возможность досрочной сдачи сессии (отъезд иногородних на праздники домой), наличие «студенческой жизни» (студенческие конкурсы, выступления, организованные вузом), грамотно составленное расписание (с учетом биоритмов организма, отсутствия резких смен и переносов занятий), понятность и четкость критериев оценивания на занятиях, соблюдение внутренних правил вуза (соблюдение правил, описанных в уставе вуза), отсрочка от армии, доступность для связи диспетчера деканата (присутствие на рабочем месте в течении дня).

К техническому фактору относятся: комфортные аудитории, наличие спецтехники (проектор, доска, манекены, парты, стулья, компьютер и т. д.), освещенность в аудитории, возможность проветрить аудиторию, наличие необходимых книг в библиотеке, наличие гардероба, качество питания в столовой, бесплатный и доступный Wi-Fi, наличие охранников и турникетов безопасности (вход по пропускам, контролируемый спецслужбой), наличие комнаты для самоподготовки.

К личностному фактору относятся: стрессоустойчивость (способность выдерживать повышенные нагрузки в условиях быстро сменяющихся обстоятельств), внутренний ресурс (внутренняя энергия личности), заинтересованность учебным процессом, романтизация профессии («белый халат», красота профессии, описанная в фильмах, сериалах, книгах), долженствование (династия врачей, «все родственники врачи и ты должен»).

К социальному фактору относятся: дружная группа, адекватная коммуникация с преподавателем, личность преподавателя, взаимодействие «От старших курсов – младшим» (межкурсовое взаимодействие), наличие соперничества/дружбы между факультетами.

К физиологическому фактору относятся: соблюдение ковидных ограничений в вузе (маски, санитайзеры и т. д.), своевременность отправки группы на карантин (при наличии у члена группы положительного ПЦР-теста), наличие здорового сна, наличие медицинского кабинета и его доступность.

К досуговому фактору относится: наличие свободного времени на личные нужды (семья, друзья, хобби и т. д.).

К экономическому фактору относятся: перспектива достойного заработка по профессии, вариант обучения (бюджет/внебюджет), доступная оплата обучения, наличие стипендии, доступность питания в столовой.

К территориальному фактору относятся: наличие общежития, поездки по учебным корпусам, клиническим базам, расстояние от дома до учебного корпуса.

К научному фактору относятся: значимость учебного материала (практическая), наличие баз практики, профессионализм преподавателей, возможность научной деятельности (написание и публикации тезисов, статей).

К профессиональному фактору относятся: привлекательность будущей профессии, перспектива дальнейшего развития по профессии и специализация.

Интерпретация полученных данных. Были проанализированы данные «Анкет» и выявлены следующие результаты испытуемых студентов факультета социальной работы и клинической психологии (рис.):

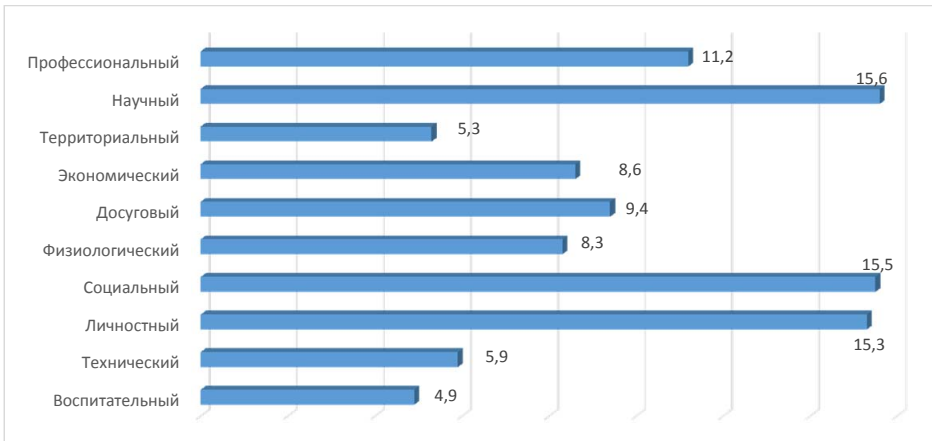


Рис. Анализ образовательных факторов среди студентов факультета социальной работы и клинической психологии (результат представлен в %)

1. Воспитательный фактор. По результатам данных анкеты студентов факультета социальной работы и клинической психологии было выявлено, что воспитательный фактор недостаточно реализован (среднее значение $2,7 \pm 1,1$ – стандартное отклонение). Подпункты «Готовность/помощь деканата в решении проблем студентов», «Возможность досрочной сдачи сессии (отъезд иногородних на праздники домой)» и «Доступность для связи диспетчера деканата (присутствие на рабочем месте в течение дня)» испытуемые считают проблемными и недостаточно представленными на своем факультете. Можно предположить, что это связано с предыдущей реорганизацией факультета, кадровыми перестановками, политикой деканата и т. д. Высокие значения испытуемые выделяют в подпункте «Наличие студенческой жизни (студенческие конкурсы, выступления, организованные вузом)». Это может быть связано с активной деятельностью внутри вузовских студенческих организаций, аудиторий для подготовки к мероприятиям.

2. Технический фактор. Средние показатели технического фактора у студентов факультета социальной работы и клинической психологии имеют следующие значения – $3,7 \pm 0,9$. Это может быть связано с недостаточной технической оснащённостью факультета, с нехваткой помещений, а также с непригодностью текущих аудиторий для проведения занятий. Важно отметить, что студенты не чувствуют себя в безопасности в учебном корпусе в связи с последними трагическими событиями в стране: низкое значение в подпункте «Наличие охранников и турникетов безопасности (вход по пропускам, контролируемый спецслужбой)».

Стоит отметить, что испытуемые выбрали высокое значение в подпунктах «Освещенность в аудитории».

3. Личностный фактор. Высокие показатели имеет личностный фактор – $8,4 \pm 0,9$. Это можно объяснить тем, что будущие психологи заботятся о своем внутреннем личностном состоянии, о состоянии психологического и эмоционального комфорта. Также студенты факультета социальной работы и клинической психологии психологически просвещены и стараются не допускать эмоционального выгорания у себя или своих товарищей, оказывая друг другу поддержку. Кроме того, были получены высокие показатели в подпункте «Романтизация профессии («белый халат», красота профессии, описанная в фильмах, сериалах, книгах)», что может быть связано со вспышкой популярности в СМИ профессии психолога.

4. Социальный фактор. Анализ полученных результатов по социальному фактору показал высокие средние значения – $8,6 \pm 0,9$. Наиболее важные подпункты, отмеченные испытуемыми: «Дружная группа» и «Взаимодействие «От старших курсов – младшим» (межкурсовое взаимодействие)». Это может быть связано с высокой активностью и вовлеченностью студентов в тьюторское движение.

5. Физиологический фактор. В физиологическом факторе испытуемые не выделяют высокие или низкие показатели. Выделить отдельно какой-либо из подпунктов не представляется возможным – $4,5 \pm 1,8$. Можно предположить, что имеющиеся в вузе медицинские ресурсы и созданные условия удовлетворяют испытуемых.

6. Досуговый фактор. «Наличие свободного времени на личные нужды (семья, друзья, хобби и т. д.)» испытуемые оценили следующими значениями – $5,2 \pm 1,6$. Это может говорить о том, что актуальное расписание занятий и время, проводимое за пределами вуза, позволяют сохранять баланс режима работы и отдыха. Стоит отметить, что были выявлены максимальный и минимальный баллы по этому подпункту. Можно предположить, что это связано с индивидуальным графиком жизни (наличие/отсутствие подработки после дневных занятий в учебном корпусе).

7. Экономический фактор. Экономический фактор имеет средние значения – $4,8 \pm 1,1$, однако явно выделен подпункт «Доступность оплаты обучения». Это объясняется тем, что стоимость обучения на факультете социальной работы и клинической психологии является одной из доступных для оплаты. Также считаем важным отметить, что оплата обучения на всех факультетах НГМУ является строго фиксированной для набора обучающихся.

8. Территориальный фактор. Анализ данных по территориальному фактору показал неудовлетворенность им среди испытуемых – $2,8 \pm 0,8$. Предполагается, что низкие значения могут быть связаны с индивидуальными причинами (не успевают пообедать, время ожидания транспорта, учет пробок, поездки с берега на берег и т. д.).

9. Научный фактор. Максимальная удовлетворенность у испытуемых отмечается в научном факторе – $8,7 \pm 0,8$. Это связано с активной научно-исследовательской деятельностью и любознательностью студентов (публикации тезисов в Авиценне, статей в различных сборниках), а также высоким профессионализмом преподавателей кафедры (остепененность преподавательского состава).

10. Профессиональный фактор. Среднее значение по профессиональному фактору – $6,2 \pm 1$, однако высокий балл имеет подпункт «Привлекательность будущей профессии» (можно связать это с популяризацией в СМИ, как уже упоминалось ранее), а низкий имеет подпункт «Перспектива дальнейшего развития по профессии и специализация». Предполагается, что это связано с недостаточной осведомленностью испытуемых в силу их начальной ступени в получении высшего образования.

Список источников

1. *Teixeira R. J., Brandão T., Dores A. R.* Academic stress, coping, emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education [Электронный ресурс] // *Current Psychology*. 2021. URL: https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16644/1/ART_Artemisa_Dores.pdf (дата обращения: 10.11.2021). DOI: 10.1007/s12144-020-01304-z
2. *Beiter R., Nash R., McCrady M.* et al. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students // *Journal of Affective Disorders*. 2015. Vol. 173. P. 90–96.
3. *Gallagher R. P.* National Survey of Counseling Center Directors [Электронный ресурс]. URL: http://d-scholarship.pitt.edu/28162/1/counseling_center_survey_023.pdf (дата обращения: 10.11.2021).
4. *Mackenzie S., Wiegel J. R., Mundt M.* et al. Depression and suicide ideation among students accessing campus health care // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2011. Vol. 81, Issue 1. P. 101–107.
5. *Dyrbye L. N., Thomas M. R., Shanafelt T. D.* Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U. S. and Canadian medical students // *Academic Medicine*. 2006. Vol. 81, Issue 4. P. 354–373.
6. *Runswick O. R., Roca A., Williams A. M.* et al. The effects of anxiety and situation-specific context on perceptual-motor skill: A multi-level investigation // *Psychological Research*. 2018. Vol. 82, Issue 4. P. 708–719.
7. *Al Saadi T., Zaher Addeen S., Turk T.* et al. Psychological distress among medical students in conflicts: A cross-sectional study from Syria [Электронный ресурс] // *BMC Medical Education*. 2017. Vol. 17, Issue 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/319946685_Psychological_distress_among_medical_students_in_conflicts_A_cross-sectional_study_from_Syria (дата обращения: 10.11.2021). DOI: 10.1186/s12909-017-1012-2

Информация об авторах

Д. К. Иоаниди – преподаватель кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет.

Е. Ю. Мартынова – лаборант кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет.

Т. Ю. Сычева – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии, психотерапии и клинической психологии, Новосибирский государственный медицинский университет.

Information about the authors

D. K. Ioanidi – Teacher of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University.

E. Yu. Martynova – Laboratory Assistant of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology, Novosibirsk State Medical University.

T. Yu. Sycheva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychiatry, Narcology, Psychotherapy and Clinical Psychology Novosibirsk State Medical University.

Статья поступила в редакцию 21.12.2021; одобрена после рецензирования 26.12.2021; принята к публикации 26.12.2021.

The article was submitted 21.12.2021; approved after reviewing 26.12.2021; accepted for publication 26.12.2021.



Научная статья

УДК 159.9

Ценностные ориентации и восприятие совести человеком

Лилия Шаукатовна Мустафина

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия, leila.mus@gmail.com

Аннотация. Восприятие совести может определять нравственную направленность человека и социума. Изучая восприятие совести можно выявить зрелость/незрелость нравственных убеждений и позитивно-негативную валентность восприятия совести и, тем самым, определить степень сформированности нравственной сферы личности. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи представлений молодежи о совести с их ценностными ориентациями. Выборка состоит из 103 студентов московских вузов. Используется адаптированный вариант методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и авторская анкета для определения структуры социальных представлений о совести. Гипотеза исследования: содержание и валентность социальных представлений молодежи о совести будут различаться в зависимости от предпочитаемого типа терминальных и инструментальных ценностей. Результаты показали, что валентность и содержание представлений о совести взаимосвязаны с выбором респондентами той или иной группы ценностей. Респонденты, выбирающие конкретные ценности (интересная работа, материально обеспеченная жизнь, развлечения и т. п.) статистически чаще разделяют цинично-прагматичное отношение к совести, чем респонденты, у которых в структуре ценностей в той или иной мере присутствуют абстрактные ценности (жизненная мудрость, творчество, счастье других и т. п.). Структура инструментальных ценностей также соотносится с представлениями о совести. Так, наиболее циничное отношение к совести демонстрируют респонденты с ведущими ценностями дела; не столь категоричное отношение, но отрицающее внутреннюю обусловленность совести и независимость ее от внешних оценок выявляется у молодых людей с ценностями самоутверждения; самые позитивные представления о совести проявляются у респондентов с ведущими ценностями общения. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась, и результаты показывают хорошую работу адаптационной функции представлений о совести у студентов, стремящихся к личному социальному успеху в современной ситуации общественного устройства.

Ключевые слова: совесть, ценностные ориентации, восприятие совести, социальные представления, содержание и валентность социальных представлений, терминальные ценности, инструментальные ценности, молодежь, студенты

Для цитирования: Мустафина Л. Ш. Ценностные ориентации и восприятие совести человеком // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 76–84.

Финансирование: Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ (№ 0138-2021-0005).

Original article

The valuable orientations and human perception of conscience

Lilia Sh. Mustafina

*Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia,
leila.mus@gmail.com*

Abstract. Perception of conscience can determine the moral orientation of man and society. Studying the perception of conscience it is possible to identify the maturity / immaturity of moral beliefs and the positive-negative valence of perception of conscience and, thereby, determine the degree of formation of the moral sphere of the individual. The results of an empirical study of the interrelation of representations of students about conscience to their value orientations are presented. The sample of the research consisted of university students from Moscow. We used the following methods: The adapted version of M. Rokich's method "Value Orientations" and the author's questionnaire for determining the social representations about conscience. It was supposed that the content and the attitude of the social representations of young people about conscience will differ depending on the preferred type of terminal and instrumental values. The results showed that the attitude and the content of the representations about conscience was interrelated with the choice of values by the respondents. Respondents who choose specific values (interesting work, financially secured life, entertainment, etc.) statistically more often share a cynically pragmatic attitude to conscience than respondents who choose abstract values (vital wisdom, creativity, happiness of others, etc.). The structure of instrumental values also was correlated with the representations of conscience. Thus, respondents with the most important values of the work were demonstrate the most cynical attitude towards conscience; not so categorical attitude, but denying the internal conditioning of conscience and its independence from external evaluations is revealed in young people with values of self-assertion; the most positive representations about conscience were manifested in respondents with the leading values of communication. Thus, the hypothesis of the study was confirmed, and the results show a good work of the adaptive function of the representations about conscience among students, which strive for personal social success in the current situation of the social order.

Keywords: conscience, value orientations, perception of conscience, social representations, valence and content of social representations, terminal values, instrumental values, youth, students

For citation: Mustafina L. Sh. The valuable orientations and human perception of conscience. Human Development in the Modern World. 2021;(4):76–84. (In Russ.).

Funding: The work was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (No. 0138-2021-0005)

Введение. Необходимость изучения восприятия совести обусловлена стремительно трансформирующейся общественной ситуацией в мире, которая провоцирует изменения, происходящие в сознании людей. Человек социален по своей природе и общество задает определенные нормы, ориентиры, преломляя которые личность

выстраивает свою жизненную линию. Известно, что в формировании целостной гармоничной личности участвуют внутренние механизмы, одним из которых является совесть, регулирующая помыслы и действия личности, направляя ее в ситуации морального выбора. В то же время отношение к нравственным феноменам определяет мировоззрение, жизненную направленность, поведение в обществе, основные тенденции развития личности. Восприятие совести может определять нравственную направленность человека и социума. Известно, что в несходных условиях социального бытия формируются различные интересы, установки, ценностные ориентации, а одно и то же явление может приобретать разное значение в зависимости от типа общества или социальной среды.

Современная обстановка в нашей стране и в мире быстро изменяется, что неизбежно влечет социальные преобразования, к которым вынужден адаптироваться каждый человек, однако молодежь занимает особое место, поскольку в молодые годы у человека интенсивно формируются ценностные ориентации, происходят процессы поиска своей идентичности, построения образа мира и поиска своего места в нем. Особая сензитивность молодых людей к окружающим явлениям социальной жизни, происходящим переменам ведет к тому, что в представлениях молодежи наиболее отчетливо отражаются тенденции развития общественного сознания [6; 8; 9; 15].

Совесть является важнейшим нравственным феноменом личности. Не претендуя на всеобъемлющую формулировку, предлагаем следующее определение совести, которое явилось, наряду с научными и имплицитными представлениями о совести, теоретическим основанием создания авторской анкеты. Совесть – это внутренняя убежденность в том, что является добром и злом, нравственная самооценка своих помыслов и самоконтроль поступков, которые предотвращают действия, вызывающие стыд и раскаяние. Для того чтобы поступать по совести, человеку необходимо обладать умом и способностью рассуждать, а также силой воли для осуществления велений совести.

В психологической науке сложилось, что восприятие и отношение к совести изучаются через категорию социальных представлений. Исследования представлений о том или ином явлении является одним из приоритетных направлений современной психологии [9; 16; 17].

Так, Т. П. Емельяновой показано, что обращение к теории социальных представлений С. Московичи [10] особенно продуктивно в условиях общественных трансформаций [4]. Существующие методы исследования социальных представлений позволяют выявить структуру социальных представлений, состоящую из устоявшегося, константного ядра и изменчивой периферии, и заметить направленность происходящих изменений в понимании того или иного явления.

Представления о нравственных феноменах как базисные убеждения, наряду с ценностными ориентациями, включены в картину мира каждого индивида, в его мировосприятие [7; 13]. Социальные представления о совести, с одной стороны, отражают мировоззренческий уровень функционирования личности, с другой – психологический уровень, уровень конкретных решений, поступков, мотивации в обычной жизни человека.

В последнее время исследователи нередко изучают взаимосвязь социальных представлений с психологическими характеристиками респондентов. Так, изучалась взаимосвязь структуры социальных представлений о жизни в мегаполисе

с психологическим благополучием молодежи [3], была выявлена взаимосвязь социальных представлений о совести с уровнем выраженности морально-нравственных качеств молодежи [2], с копинг-стратегиями пожилых людей [11], с психопатологической симптоматикой студентов [12], выявлены представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни [14]. Подобные исследования показывают существование связи социальных представлений и психологических характеристик респондентов, в первую очередь связанных с мировоззренческими установками, отношением к миру.

Изучая восприятие совести, можно выявить зрелость/незрелость нравственных убеждений и позитивно-негативную валентность восприятия совести и, тем самым, определить степень сформированности нравственной сферы личности. О современной неблагополучной ситуации в нравственной сфере населения и, прежде всего, молодежи, пишут многие исследователи [1; 5]. Исходя из этого, интересно проследить, каким образом взаимосвязаны ценностные ориентации молодежи и их восприятие совести в наших современных реалиях.

Методика исследования. Цель проводимого исследования: выявить взаимосвязь представлений о совести с ценностными ориентациями у молодежи.

Гипотеза: содержание и валентность представлений студентов о совести будет различаться исходя из предпочитаемого типа терминальных и инструментальных ценностей.

Выборку составили студенты высших учебных заведений Москвы в возрасте от 18 до 25 лет. Всего 103 респондента (71 % – девушки, 29 % – юноши).

Методики. Восприятие совести изучалось с помощью авторской анкеты для выявления структуры социальных представлений о совести, которая состоит из 39 суждений. Их можно разделить по валентности: позитивные и негативные утверждения (отражающие цинично-прагматичное отношение к совести, отрицающие ее наличие или значение).

Утверждения анкеты распределяются по следующим смысловым блокам:

1. Понятия о характере развития совести, о ее природе (врожденный или приобретенный характер совести): (9) У разных людей совесть развита в разной степени; (13) В человеке совесть закладывается воспитанием; (22) Совесть – врожденное качество человека; (30) Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают; (31) Человек сам у себя воспитывает совесть.

2. Влияние совести на жизнедеятельность человека и общества:

а) положительное: (3) Совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного; (5) Совесть оберегает от непоправимых ошибок; (10) Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков; (14) Совесть позволяет людям доверять друг другу; (16) Совесть помогает уважать других и самого себя; (19) От совести зависит способность совершать обдуманные поступки; (20) Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов; (23) Совесть формирует личность человека; (28) Совесть вызывает зависимость человека от моральных устоев и непрописанных правил общества, говорит об обязанности выполнять определенные условия; (32) Совесть необходима для существования человека; (33) Совесть помогает все делать лучше; (38) Совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма; (39) Совесть способствует нормальным отношениям между людьми»;

б) отрицательное: (17) От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает; (34) Совесть мешает жить; (37) Совесть мало что способна изменить в мире.

3. Отождествление или различение понятий «совесть» и «стыд»: (1) Понятия совесть и стыд для меня синонимы; (6) Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния; (8) Человек не делает плохих поступков, чтобы потом не стыдиться.

4. Цинично-прагматичное отношение к совести: (7) Совесть не нужна; (11) Совесть нужна для личной выгоды; (12) Сейчас ни у кого совести нет; (17) От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает; (21) Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей; (25) Человек с совестью слабый и боязливый; (27) Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать; (34) Совесть мешает жить; (37) Совесть мало что способна изменить в мире.

5. Зависимость/независимость совести от внешних оценок: (4) Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека; (21) Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей; (24) Совесть независима от мнения окружающих; (26) Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать; (29) Совесть помогает добиться прощения за поступки; (36) Человек с совестью – сильный и внутренне свободный.

6. Утверждения, наиболее полно и глубоко отражающие содержание феномена совести: (2) Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими; (4) Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека; (10) Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков; (18) Совесть предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать; (20) Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов; (26) Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать.

Студентам предлагалось оценить по шкале Ликерта, до какой степени предложенные в анкете утверждения совпадают с их представлениями о совести.

Ценностные ориентации изучались с помощью адаптированного варианта методики М. Рокича «Ценностные ориентации». Для целей исследования мы классифицировали ведущие терминальные и инструментальные ценности каждого респондента в соответствии с модификацией обработки методики¹. Ведущие терминальные ценности (ценности-цели) традиционно разделяются на абстрактные (жизненная мудрость, красота природы и искусства, любовь, познание, развитие, свобода, счастье других, творчество, уверенность в себе) и конкретные (активная деятельная жизнь, здоровье, интересная работа, материально обеспеченная жизнь, наличие хороших и верных друзей, общественное признание, продуктивная жизнь, счастливая семейная жизнь, удовольствия). Инструментальные ценности (ценности-средства) были разделены на ценности общения (честность, воспитанность, жизнерадостность, терпимость, чуткость, непримиримость к недостаткам), ценности самоутверждения (независимость, самоконтроль, ответственность, высокие запросы, широта взглядов, смелость в отстаивании своего мнения) и ценности дела (эффективность в делах, образованность, аккуратность, исполнительность, твердая

¹ Методика определения ценностных ориентаций М. Рокича [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-portal.ru/node/27229> (дата обращения: 19.10.2021).

воля, рационализм). При обработке данных в расчет брались первые 6 позиций по терминальным ценностям и первые 6 позиций – по инструментальным. Если большая часть из этих ценностей принадлежала к определенному типу, то принималось, что у респондента ведущими являются ценности именно этого типа. Если оказывалось, что у респондента одинаковое количество ведущих ценностей, принадлежащих разным типам, тогда принималось, что у респондента диффузный (смешанный) вариант ведущих ценностей (табл. 1).

Таблица 1

Ведущие терминальные и инструментальные ценностные ориентации студентов

Ценностные ориентации	Количество респондентов (в %)
Терминальные	
Абстрактные	22
Конкретные	54
Диффузные	24
Инструментальные	
Ценности общения	19
Ценности самоутверждения	36
Ценности дела	28,5
Диффузные	16,5

Результаты. Используя критерий Краскела – Уоллеса, мы проанализировали значимые различия в представлениях о совести, исходя из выбора терминальных и инструментальных ценностей.

Исходя из выбора респондентами типа терминальных ценностей, обнаружили значимые различия по одному утверждению анкеты: «Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей» ($p=0,001$), которое отражает цинично-прагматичное отношение к совести. Так, в большей степени согласны с этим утверждением молодые люди, выбирающие конкретные ценности (интересная работа, материально обеспеченная жизнь, развлечения и т. п.). Респонденты, отдающие предпочтение абстрактным ценностям (жизненная мудрость, свобода, счастье других и т. п.) менее всех согласны с этим утверждением. Студенты с диффузным вариантом ведущих ценностей занимают промежуточное положение в оценке этого утверждения. Этот результат, с нашей точки зрения, хорошо иллюстрирует связь нравственных убеждений и направленности личности, которая, в свою очередь, связана с мировосприятием и соответствующим выстраиванием собственной жизни.

Тот же анализ был проведен в отношении избранных студентами инструментальных ценностей. Инструментальные ценности были разделены на 3 группы: ценности самоутверждения, ценности общения, ценности дела, если четких предпочтений у респондента не выявлялось, то такие предпочтения считались диффузными. Значимые различия в представлениях о совести, исходя из структуры инструментальных ценностей, обнаружили по семи утверждениям анкеты.

Респонденты, предпочитающие ценности дела (эффективность в делах, образованность, аккуратность, исполнительность, твердая воля, рационализм) чаще считают, что «совесть не нужна» ($p=0,013$), «человек с совестью – слабый и боязливый» ($p=0,043$) и реже остальных соглашаются с мнением, что «совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма» ($p=0,031$), что

она – это «внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать» ($p=0,018$) и что «совесть помогает все делать лучше» ($p=0,043$).

Противоположная картина результатов наблюдается у молодых людей, отдающих предпочтение ценностям общения (честность, воспитанность, жизнерадостность, терпимость, чуткость, непримиримость к недостаткам). Эта группа респондентов считает, что «совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать» ($p=0,018$), «совесть есть у всех людей, только не все ее слушают» ($p=0,013$), «совесть помогает все делать лучше» ($p=0,001$), «человек с совестью – сильный и внутренне свободный» ($p=0,043$), «совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма» ($p=0,031$).

Респонденты, выбирающие ведущими для себя ценности самоутверждения (независимость, самоконтроль, ответственность, высокие запросы, широта взглядов, смелость в отстаивании своего мнения) в меньшей степени, чем остальные респонденты, разделяют мнения, что «совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать» ($p=0,018$), «совесть есть у всех людей, только не все ее слушают» ($p=0,013$), «человек с совестью – сильный и внутренне свободный» ($p=0,043$).

Результаты исследования показывают, что система ценностных ориентаций молодежи связана с представлениями о нравственности, и эти представления соотносятся с реальностью современной социальной обстановки в стране. На фоне общего падения нравственности студенты, стремящиеся к самоутверждению и социальному успеху, выбирают наиболее быстрый и простой путь достижения своих целей, который предполагает нивелирование значимости морально-нравственных качеств личности. Молодежь, которая ориентирована на выстраивание крепких межличностных отношений, напротив, считает совесть важным внутренним ресурсом человека, который помогает в жизни.

Таким образом, содержание представлений о совести взаимосвязано с выбором респондентами той или иной группы ценностей. Респонденты, выбирающие конкретные ценности статистически чаще разделяют цинично-прагматичное отношение к совести, чем респонденты, у которых в структуре ценностей в той или иной мере присутствуют абстрактные ценности (жизненная мудрость, творчество, счастье других и т. п.). Структура инструментальных ценностей также соотносится с представлениями о совести. Так, наиболее циничное отношение к совести демонстрируют респонденты с ведущими ценностями дела; не столь категоричное отношение, но отрицающее внутреннюю обусловленность совести и ее независимость от внешних оценок выявляется у молодых людей с ценностями самоутверждения; самые позитивные представления о совести проявляются у респондентов с ведущими ценностями общения. Если соотнести полученные результаты с общественными реалиями в современной России [15], то вырисовывается закономерная, логичная картина, которая показывает хорошую работу адаптационной функции представлений о совести у молодежи, стремящейся к личному социальному успеху в современной ситуации общественного устройства.

Список источников

1. *Воловикова М. И.* Личность в пространстве современного мира: духовно-нравственные проблемы // *Нравственность современного российского общества: психологический анализ* / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 42–59.

2. Воловикова М. И. Мустафина Л. Ш. Исследование социальных представлений о совести учащейся молодежи // Мир образования – образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 141–149.
3. Емельянова Т. П. Психологическое благополучие и социальные представления о жизни в мегаполисе // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 1. С. 213–223.
4. Емельянова Т. П. Социальные представления. История, теория и эмпирические исследования: монография. М.: Институт психологии РАН, 2016. 476 с.
5. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Социально-психологические факторы вступления молодежи в ИГИЛ // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 16–28.
6. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений: ценностный подход: монография. М.: Институт психологии РАН, 2013. 524 с.
7. Иванов Д. В. Истоки формирования российской ментальности (становление образа «человека борющегося») // Образование и наука. 2007. № 1 (43). С. 87–95.
8. Иванов Д. В., Галюк Н. А. и др. Очерки психологии довузовской подготовки старшеклассников: монография. Иркутск: ИГПУ, 1999. 144 с.
9. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи: монография. М.: Институт психологии РАН, 2013. 480 с.
10. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 15, № 1. С. 3–18.
11. Мустафина Л. Ш. Взаимосвязь представлений о совести и копинг-стратегий пожилых людей // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 277–281.
12. Мустафина Л. Ш. Сопряженность показателей психопатологической симптоматики студентов с их представлениями о совести (пилотажное исследование) // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 180–187.
13. Падун М. А., Котельникова А. В. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика: монография. М.: Институт психологии РАН, 2012. 206 с.
14. Самойлова И. Г., Матвеева В. С. Представления о совести молодых людей с разным уровнем осмысленности жизни // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. Т. 23, № 1. С. 44–47.
15. Юревич А. В. Психологическое состояние современного российского общества как отражение его жизнеспособности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты: монография. М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 159–175.
16. Abric J. Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // Papers on social representation. 1993. Vol. 2. P. 75–78.
17. Verges P. L'Evocation de l'argent: Une methode pour la definition du noyau central d'une representation // Bulletin de Psychologie. 1992. Vol. XLV. P. 203–209.

Информация об авторах

Л. Ш. Мустафина – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии личности, Институт психологии Российской академии наук

Information about the authors

L. Sh. Mustafina – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher of the Laboratory of Personality Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 10.11.2021; принята к публикации 10.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 10.11.2021; accepted for publication 10.11.2021.



Научная статья

УДК 159.95

Особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности личности

Татьяна Валентиновна Белашина

Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, tatyanelashina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности личности. Представлен обзор результатов теоретических и эмпирических исследований различных авторов по проблеме проявления коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта, актуализирован вопрос о проявлении этих феноменов в зависимости от порядка рождения детей в семье. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 50 человек, дифференцированных на две эмпирические группы: ЭГ-1 (N=25) – первенцы, ЭГ-2 (N=25) – вторые и последующие дети, средний возраст испытуемых – 18,5 лет.

Методы: при помощи сравнительного анализа с применением непараметрического критерия U-Манна – Уитни были выявлены различия и определены особенности проявления параметров эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности испытуемых двух эмпирических групп.

Результаты: установлено, что испытуемые ЭГ-1 (первенцы) отличаются по таким параметрам эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности, как контроль экспрессии, самомотивация, эмпатия, зависимый стиль общения. Для испытуемых ЭГ-2 (вторые и последующие дети) более характерно проявление внутриличностного эмоционального интеллекта, управления своими и чужими эмоциями, компетентный стиль общения.

Ключевые слова: личность, эмоциональный интеллект, коммуникативная компетентность, порядок рождения, сравнительный анализ

Для цитирования: Белашина Т. В. Особенности эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности личности // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 85–97.

Original article

Peculiarities of emotional intelligence and communicative competence of the personality

Tatiana V. Belashina

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, tatyanelashina@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the features of emotional intelligence and communicative competence of personality. The review of the results of theoretical and empirical studies of different authors on the problem of manifestation of communicative

competence and emotional intelligence is presented, the question of the manifestation of these phenomena depending on the order of birth in the family is actualized. The results of the empirical study on a sample of 50 people differentiated into two empirical groups: Group-1 (N=25) - first-borns, and Group-2 (N=25) - second and subsequent children, the average age of the subjects being 18.5 years.

Methods: by means of comparative analysis using the nonparametric U-Mann – Whitney criterion the differences were revealed and the peculiarities of the manifestation of the parameters of emotional intelligence and communicative competence of the subjects of the two empirical groups were determined.

Results: it was found that the subjects of Group-1 (first-born) differ in such parameters of emotional intelligence and communicative competence as control of expression, self-motivation, empathy, dependent communication style. For subjects of Group-2 (second and subsequent children), intrapersonal emotional intelligence, control of their own and others' emotions, and a competent communication style are more characteristic.

Keywords: personality, emotional intelligence, communicative competence, birth order, comparative analysis

For citation: Belashina T. V. Peculiarities of emotional intelligence and communicative competence of the personality. Human Development in the Modern World. 2021;(4):85–97. (In Russ.).

Введение. Интерес к эмоциональной сфере человека имеет глубокие исторические корни и представлен в трудах философов периода Античности, которые дискутировали о соотношении рационального и аффективного в природе человека.

Аристотель указывал на необходимость держать под особым контролем разума негативные эмоции, например, такие, как гнев и страх. Платон, исследуя эмоциональную жизнь человека, настаивал на обязательном присутствии рациональности [12, с. 276].

Несколько позже французский естествоиспытатель Р. Декарт отмечал, что «эмоции – это особый тип страстей» [11], а нидерландский философ Д. Юм изучал непосредственное влияние эмоций на самосознание человека, являющееся частью мышления [25].

Крупнейший философ XVIII в. Ж.-Ж. Руссо считал, что эмоции играют значительную роль в процессе образования. Он утверждал, что «если процесс обучения будет основываться только на логических рациональных постулатах, а эмоции человека не будут приниматься в расчет, то процесс обучения будет значительно затруднен» [19, с. 232].

Обзор философских воззрений об особенностях эмоциональной сферы человека эпохи Античности, Средневековья и Просвещения показал, что эти идеи оказали огромное влияние на представления ученых последующих поколений, в частности психологов.

В зарубежной психологии в начале XX в. Г. Майер описывает классификацию видов мышления и кроме логического выделяет эмоциональное, которое подразделяет на волевое и аффективное (эстетическое и религиозное) [15].

Д. Векслер в это же время, исследуя особенности интеллекта, писал о существовании эмоциональных способностей личности [8].

В середине XX в. А. Эллис отмечал важность исследованию собственных эмоций и предложил обучать клиентов делать это при помощи мышления в рамках консультационной деятельности [23].

В период 1970–1980 гг. в научных журналах появляются материалы, раскрывающие вопросы управления эмоциями, их влияние на творческий процесс, настроение человека, характер мышления, проявление депрессии и т. д.

В 1985 г. израильский психолог Р. Бар-Он предложил понятие «эмоциональный коэффициент» (EQ), по аналогии с IQ – «коэффициент интеллекта». Представленная им модель трактует это понятие как «некогнитивные способности, знания и компетентность, позволяющие человеку успешно функционировать в различных жизненных ситуациях» [7, с. 101]. В своих исследованиях он определяет пять областей компетентности, которые можно соотнести с пятью компонентами эмоционального интеллекта, в свою очередь состоящих из нескольких субкомпонентов:

1. Познание себя: осознание своих эмоций, самоуважение, уверенность в себе, независимость, самоактуализация.
2. Навыки межличностного общения: межличностные взаимоотношения, эмпатия, социальная ответственность.
3. Способность к адаптации: гибкость, решение проблем, связь с реальностью.
4. Управление стрессовыми ситуациями: контроль над импульсивностью, устойчивость к стрессовым факторам.
5. Преобладающее настроение: оптимизм, счастье.

Исследования Дж. Мейера и П. Саловея приводят к введению в научный оборот термина «эмоциональный интеллект». Согласно их концепции, эмоции человека содержат информацию о его связях с другими людьми или предметами, другими словами «информируют» человека о характере этих связей. Эмоциональный интеллект обозначается как «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений» [7, с. 187]. В своей модели эмоционального интеллекта авторы выделили четыре компонента, выстраивающиеся в иерархию, где каждый компонент относится как к собственным эмоциям человека, так и к эмоциям других людей:

1. Идентификация эмоций. Подразумевает ряд связанных между собой способностей – восприятие эмоций (способность заметить сам факт наличия эмоции), их идентификация, адекватное выражение, а также различение подлинных эмоций и наигранных.
2. Использование эмоций с целью повышения эффективности мышления и деятельности. Включает способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач (например, использовать хорошее настроение для порождения творческих идей и их реализации), использовать колебания настроения как средство анализа разных точек зрения на проблему.
3. Понимание эмоций. Способность понимать комплексы эмоций, причины эмоций, связи между ними, переходы от одной эмоции к другой, вербальную информацию об эмоциях.
4. Управление эмоциями. Способность контролировать эмоции, осознавать их, будь они положительные или отрицательные, снижать интенсивность отрицательных эмоциональных проявлений, способность к решению эмоционально нагружен-

ных задач без подавления связанных с ними отрицательных эмоций. Способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений [7].

Широкое распространение представлений об эмоциональном интеллекте и интерес к нему уже вне научных публикаций происходит благодаря работам Д. Гоулмана, который соотносил эмоциональный интеллект со способностью управлять своими эмоциями, умением мотивировать себя и «несмотря на провалы» настойчиво идти к цели [7, с. 61]. В своем видении эмоционального интеллекта автор, помимо компонентов, выделенных П. Саловеем и Дж. Майером, присоединил когнитивные способности и личностные характеристики: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки. Позже он доработал структуру эмоционального интеллекта, включив в нее еще четыре составляющих: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление взаимоотношениями.

Структура эмоционального интеллекта Д. Гоулмана включала в себя следующие компоненты:

1. Идентификация и обозначение эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием.
2. Управление эмоциональным состоянием: контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными.
3. Способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха.
4. Способность идентифицировать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других.
5. Способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их [7].

При этом величина эмоционального интеллекта зависит от того, как легко мы распознаем свои и чужие эмоции, в какой степени у нас получается их выражать и справляться с ними. На основе проведенных исследований Д. Гоулман установил, что эмоциональный интеллект должен в полной мере сформироваться у человека к 15–16 годам, однако отдельные его компоненты могут проявляться и на более ранних этапах развития.

В работах Х. Вайсбаха и У. Дакса эмоциональный интеллект рассматривается сквозь призму партнерских отношений, под которыми понимают «совокупность способностей, на которых базируется социальная компетентность, и умение «интеллектуально» управлять своими эмоциями» [4, с. 56]. Авторами были выделены пять групп таких способностей:

1. Способность понимать и осознавать собственные чувства (вербализация своих чувств, интуиция).
2. Умение понимать эмоции и чувства других людей (проявление эмпатии, активного слушания, невербальное понимание эмоциональных состояний человека).
3. Способность владеть собственными чувствами (способность контролировать ход своих мыслей, стрессоустойчивость).
4. Оптимистичность (способность искать в ситуации положительные стороны, вера в будущее).
5. Способность оказывать влияние на эмоции других людей (уважение, умение критиковать, не применяя вербальной агрессии и оскорблений; способность к партнерским отношениям) [4].

В отечественной психологии исследование эмоциональной сферы личности нашло свое отражение в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурии, О. К. Тихомирова, Б. В. Зейгарник и др.

Л. С. Выготский отмечал, что между эмоциями и интеллектом существует тесная связь, эмоции опосредованы интеллектом, уровень развития одного обуславливает развитие другого [5]. Он считал, что тот, «кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» и «сделал невозможным изучение обратного влияния мышления на аффективную, волевою сторону психической жизни» [9, с. 58].

С. Л. Рубинштейн изменил взгляд на взаимосвязь интеллекта и эмоций, сделав вывод, что эмоции «представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же, как и познавательные процессы» [18, с. 131]. Рассматривая эмоциональность как структурный элемент когнитивных процессов, сделал вывод, что эмоциональные и познавательные процессы не сопоставимы.

Понятие «эмоциональный интеллект» в советской психологии было представлено множеством синонимичных терминов: «эмоциональное мышление», «понимание» и др.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного и личностного развития, и в том числе эмоционального [24].

О. К. Тихомиров указывал, что «именно эмоции выполняют регулирующую функцию в процессе мышления, поэтому необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности должна быть эмоциональная активация [20].

Одно из первых определений эмоционального интеллекта представлено в работах Г. Г. Гарсковой, которая связала его со способностью понимать личность через эмоциональные проявления, и благодаря этому «управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза» [6, с. 25].

Впоследствии оригинальная модель эмоционального интеллекта была предложена Д. В. Люсиным. Он рассматривал эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и к управлению ими. Его модель сходна с теорией Р. Бар-Она и включает в себя распознавание эмоций, их идентификацию и понимание причин возникновения эмоций. Способность к управлению эмоциями выражается в контроле за их интенсивностью, внешним выражением, а также возможностью вызывать произвольно ту или иную эмоцию [14]. Так как описанные способности в своей основе могут иметь направленность как на собственные эмоции, так и на эмоции других людей, то Д. В. Люсин выделяет в эмоциональном интеллекте внутриличностный и межличностный аспекты [13].

Для межличностного эмоционального интеллекта характерны понимание эмоций окружающих людей через их внешнее проявление, способность к управлению эмоциями других людей, а также понимание эмоций на интуитивном уровне без их вербализации. Для внутриличностного эмоционального интеллекта характерно осознание и правильная идентификация собственных чувств и эмоций, понимание причин их возникновения, способность их вербально описывать и контролировать [14].

В соответствии с этим И. Н. Андреева отмечает, что внутриличностный высоко развитый эмоциональный интеллект способствует позитивному самоотношению и естественности эмоциональных проявлений, которые дают возможность устанавливать тесные и глубокие взаимоотношения с окружающими [14]. «Эмоциональный

интеллект – это способность взаимодействовать с внутренней средой своих желаний и чувств; способность понимать отношения личности на основе интеллектуального анализа и синтеза, управлять эмоциональной сферой; совокупность эмоциональных, личных и социальных способностей, оказывающих влияние на общую способность справляться с давлением и требованиями окружающей среды» [14, с. 32].

И. Н. Андреева выделяет два вида факторов, обуславливающих развитие эмоционального интеллекта: биологические и социальные. К первым автор относит наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, правополушарный тип мышления, особенности приема и переработки информации, уровень эмоционального интеллекта родителей. Ко вторым – эмоциональное благополучие между родителями, степень выраженности самосознания ребенка, синтонию – инстинктивное созвучие с окружающими, которая закономерно сменяется рационализацией; уверенность в эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, проявление в характере одновременно и женских, и мужских качеств (необязательно в равной степени) [2].

О возможности развития эмоционального интеллекта в процессе жизни существует два противоположных мнения. Ряд психологов (Дж. Майер и др.) считают, что повысить уровень эмоционального интеллекта практически невозможно, так как это относительно устойчивая способность. Другие исследователи (Д. Гоулман и др.) придерживаются позиции, что эмоциональный интеллект можно и необходимо развивать [21]. В процессе обучения эмоциональные знания – тот вид информации, которой оперирует эмоциональный интеллект – относительно легко развиваются. Учеными доказано, что нервные пути мозга продолжают развиваться вплоть до середины жизни человека. На основании этого становится возможным и эмоциональное развитие, которое заключается в сознательной регуляции эмоций [3].

Все чаще исследователи склоняются к тому, что эмоциональный интеллект не является врожденной характеристикой, а формируется под влиянием различных факторов: биологических и социальных в различные возрастные периоды жизни человека. Успешность его развития и проявления напрямую зависят от таких факторов, как когнитивные способности человека, особенности его эмоционального восприятия и реагирования, представления об эмоциях, а также специфики социокультурного пространства жизни и характеристик коммуникативного поля.

Качество коммуникации как процесса передачи информации от одного человека к другому включает в себя и эмоциональную составляющую как один из важных структурных компонентов. От того, насколько правильно выбран способ передачи информации, от качества самой передаваемой информации будет зависеть успешность коммуникации и будет ли достигнуто взаимопонимание между участниками. При этом успех или неудача в общении напрямую отражаются на эмоционально-психологическом состоянии человека.

В настоящее время в научный оборот введен термин «коммуникативная компетентность», который в рамках отечественной психологии раскрывается с позиции деятельностного и личностно-деятельностного подходов.

Представления о компетентности в рамках деятельностного подхода включает в себя знания, умения, навыки и способы выполнения коммуникативной деятельности. Как заключает А. П. Панфилова, «коммуникативная компетенция – это совокупности знаний, умений, навыков, включающих в себя общение, его виды, основ-

ные характеристики, средства общения, а также репрезентативные системы и пути доступа к ним» [17].

Ю. М. Жуков и Л. А. Петровская предложили рассматривать коммуникативную компетентность как «способность «устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми как некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса» [17, с. 110].

Представители личностно-деятельностного подхода определяют коммуникативную компетентность как «сложное интегративное качество личности, опосредующее профессиональную деятельность, направленное на установление, поддержание и развитие эффективного общения» [20, с. 121].

В контексте этого подхода наиболее развернутое определение коммуникативной компетенции дает Ю. Н. Емельянов, который представляет ее как «такой уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в обществе» [9, с. 213].

Г. А. Ковалев, рассматривая коммуникативную компетентность, отмечает важную роль индивидуальных качеств, считая их теми причинами, которые отвечают за процесс социального познания. «Коммуникативная компетентность – это такое целостно-личностное образование, которое обеспечивает возможность адекватного отражения психических состояний и склада личности другого человека, правильной оценки его поступков и возможности прогнозировать на их основе особенности поведения воспринимаемого лица» [10, с. 226].

В работах И. Н. Зотовой коммуникативная компетентность представляется комплексным образованием, в состав которого входят три компонента:

1. Когнитивный компонент включает в себя знания из области взаимоотношений людей, а также специальные психологические знания, которые человек получает в процессе обучения: смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности, социально-перцептивные способности.

2. Эмоционально-мотивационный компонент составляют потребности в позитивных контактах, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, мотивы развития компетентности, цели общения.

3. Поведенческий компонент – это индивидуальная система моделей подходящего межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения [10].

Т. Ю. Осипова выделяет первичную и вторичную коммуникативную компетентность. Структуру первичной составляют знания общепринятых правил и норм общения, вторичная позволяет человеку быть наиболее успешным в общении, совершенствовать имеющийся коммуникативный опыт вплоть до создания новых способов, приемов и тактик, поэтому в ее составе появляется коммуникативная креативность [16].

Л. А. Петровская акцентирует внимание на трех сторонах коммуникативной компетентности и отмечает, что в любом общении необходимо достижение трех уровней адекватности у партнеров: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Исходя из этого можно говорить о различных видах компетентности в общении. Автор также указывает на то, что компетентность в общении предполагает умение и готовность строить контакт на разной психологической дистанции: и близкой,

и отстраненной. Порой трудности могут быть связаны с владением какой-либо из них и повсеместной ее реализацией, независимо от своеобразия ситуации и характера. Л. А. Петровская считает, что именно гибкость и баланс смены психологических позиций является одним из важнейших показателей компетентного общения [17].

В настоящее время в практике психологии представлено большое разнообразие приемов и способов, направленных на развитие коммуникативной компетентности путем овладения определенными коммуникативными технологиями. Однако при этом было обнаружено, что не всегда это способствует тому, что человек становится компетентнее в общении. «Бесспорное владение приемами общения ведет к исчезновению моральной озабоченности его результатами» [9]. Именно поэтому в процессе исследования и развития коммуникативной компетентности необходимо учитывать ее связь с такими феноменами, как стиль общения, коммуникативная совместимость, контактность, самооценка, эмпатия, социальный интеллект, эмоциональный интеллект и др. Как отмечает Ю. Н. Емельянов, «коммуникативная компетентность – это определенное состояние сознания людей, которые стремятся понять друг друга» [9, с. 153].

Большое значение проблема эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности имеет в контексте исследования различных социальных групп и, в частности, у людей в зависимости от порядка рождения.

Одним из первых исследователей, обративших внимание на то, что порядок рождения выступает значимой дифференцирующей характеристикой, был Ф. Гальтон, который отметил, что «первенцы отличаются от последующих детей в семье: они чаще оказываются выдающимися личностями» [22, с. 231]. Правомерность этого тезиса он рассматривал на примере членов Британского Королевского научного общества, обнаружив, что среди них непропорционально велико количество первенцев.

Существенный вклад в исследование проблемы порядка рождения и его влияния на развитие личности внесли работы А. Адлера. Он предположил, что позиция ребенка в семье обнаруживает ряд специфических проблем, каждая из которых разрешается в разных семьях схожим по существу способом. Следовательно, «связанный с порядком рождения жизненный опыт имеет следствием развитие личности, характерной для каждого положения, занимаемого ребенком в последовательности рождений в семье» [1, с. 114].

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у сиблингов с разным порядком рождения.

Методы. Эмпирическое исследование было проведено на выборке, которую составили лица юношеского возраста (17–23 лет). Всего в исследовании приняли участие 50 человек, из них: 25 человек – первенцы (ЭГ-1) и 25 человек – вторые и последующие дети (ЭГ-2). Выборка испытуемых формировалась с применением стратегии рандомизации.

Диагностика параметров эмоционального интеллекта осуществлялась с применением методик «Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д. В. Люсина и «Тест эмоционального интеллекта» (EQ) М. Холла.

«Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д. В. Люсина включает четыре шкалы, которые позволяют измерять эмоциональный интеллект как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими: межличностный интеллект

(МЭИ), внутриличностный интеллект (ВЭИ), понимание своих и чужих эмоций (ПЭ), управление своими и чужими эмоциями (УЭ).

«Тест эмоционального интеллекта» (EQ) М. Холла направлен на выявление способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Опросник состоит из 30 пунктов и позволяет выявить пять параметров проявления эмоционального интеллекта: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей.

Особенности проявления коммуникативной компетентности оценивались при помощи методики «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха. Опросник направлен на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Содержит описание 27 коммуникативных ситуаций, которые раскрывают определенный тип реагирования: уверенный, зависимый или агрессивный.

Математико-статистическая обработка полученных данных осуществлялась с применением компьютерных программ Excel и SPSS Statistics 19.0. Сравнительный анализ полученных данных осуществлен по критерию U-Манна – Уитни, достоверность полученных результатов – не ниже 5 % уровня значимости (p).

Результаты. Исследование особенностей эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности у испытуемых осуществлялось отдельно по двум эмпирическим группам, дифференцированным по признаку «порядок рождения»: ЭГ-1 (N=25) – первенцы, ЭГ-2 (N=25) – вторые и последующие дети.

При осуществлении процедуры оценки центральной тенденции с расчетом средних значений по параметрам опросника «Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д. В. Люсина были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения по параметрам опросника
«Тест эмоционального интеллекта» (ЭМИн) Д. В. Люсина

Исследуемый параметр	Среднее значение (Mx)	
	ЭГ-1	ЭГ-2
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	40,0	44,6
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	34,3	40,5
Понимание эмоций (ПЭ)	38,9	41,3
Управление эмоциями (УЭ)	35,5	46,1
Понимание чужих эмоций (МП)	23,3	23
Управление чужими эмоциями (МУ)	16,6	19,6
Понимание своих эмоций (ВП)	15,6	18,2
Управление своими эмоциями (ВУ)	11,5	15,2
Контроль экспрессии (ВЭ)	11,4	7,9
Общий уровень эмоционального интеллекта (ОЭИ)	74,4	87,3

Далее была осуществлена оценка центральной тенденции по параметрам методики «Тест эмоционального интеллекта» (EQ) М. Холла, результаты которой по двум эмпирическим группам представлены в таблице 2.

**Средние значения по параметрам методики
«Тест эмоционального интеллекта» (EQ) М. Холла**

Исследуемый параметр	Среднее значение (Mx)	
	ЭГ-1	ЭГ-2
Эмоциональная осведомленность	14,2	12,1
Управление эмоциями	10,1	13,5
Самомотивация	12,2	9,1
Эмпатия	11,4	8,3
Управление эмоциями других людей	9,6	14,1

Также была осуществлена оценка центральной тенденции по параметрам методики «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха. Полученные результаты по двум эмпирическим группам представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Средние значения по параметрам методики
«Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона в адаптации Ю. З. Гильбуха**

Исследуемый параметр	Среднее значение (Mx)	
	ЭГ-1	ЭГ-2
Зависимый тип общения	13,1	10,2
Агрессивный тип общения	2,3	1,1
Компетентный тип общения	9,7	12,8

Определение достоверных различий по исследуемым параметрам эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности осуществлялось с применением непараметрического критерия U-Манна – Уитни. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Оценка достоверности различий исследуемых признаков между ЭГ-1 (N=25) и ЭГ-2 (N=25)
с применением критерия U-Манна – Уитни**

Исследуемый параметр	Средний ранг		U – критерий Манна-Уитни	p
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ)	35,1	39,2	187,5	0,01
Управление чужими эмоциями (МУ)	16,2	18,6	223	0,05
Управление своими эмоциями (ВУ)	10,7	14,9	181,5	0,01
Контроль экспрессии	12,0	7,8	173,0	0,01
Общий уровень эмоционального интеллекта	73,2	86,3	217	0,05
Управление эмоциями	10,8	13,8	170,5	0,01
Самомотивация	13,7	8,2	178,2	0,01
Эмпатия	11,1	9,3	221	0,05
Зависимый стиль общения	14,5	10,2	190	0,01
Компетентный стиль общения	9,3	11,6	188,5	0,01

Примечание: * – различия значимы на уровне $p \leq 0,05$; ** – различия значимы на уровне $p \leq 0,01$.

Анализ полученных данных показал, что испытуемые ЭГ-1 превосходят ЭГ-2 по параметру «контроль экспрессии» ($U=173$ при $p \leq 0,01$), «самотивация» ($U=178,2$ при $p \leq 0,01$), «эмпатия» ($U=221$ при $p \leq 0,05$), «зависимый стиль общения» ($U=190$ при $p \leq 0,01$).

Испытуемые ЭГ-2 значимо превосходят испытуемых ЭГ-1 по параметрам «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($U=187,5$ при $p \leq 0,01$), «управление чужими эмоциями» ($U=223$ при $p \leq 0,05$), «общий уровень эмоционального интеллекта» ($U=217$ при $p \leq 0,05$), «управление эмоциями» ($U=170,5$ при $p \leq 0,01$), «компетентный стиль общения» ($U=188,5$ при $p \leq 0,01$).

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов показал, что для испытуемых ЭГ-1 свойственен контроль проявления своих эмоций, в напряженных ситуациях они не склонны к внешней демонстрации эмоциональных переживаний, однако внутренне могут испытывать достаточно глубокие состояния. Они стремятся вырабатывать способы управления своими эмоциональными состояниями и контролировать свое поведение и действия, что со стороны может выглядеть как эмоциональная холодность, недостаточная включенность в коммуникативный процесс и склонность к дистанцированию в межличностных отношениях. У них достаточно хорошо развита эмпатия, но при этом они часто испытывают неуверенность в ситуации взаимодействия с другими людьми.

Испытуемые ЭГ-2 чаще, чем испытуемые ЭГ-1, проявляют себя как открытые, коммуникабельные люди, относящиеся с уважением к окружающим, умеющие эффективно работать в команде и выстраивать адекватные отношения. Они достаточно хорошо ориентируются в эмоциональных переживаниях других людей, а также склонны к рефлексии собственных чувств. В процессе межличностной коммуникации стремятся наблюдать за поведением других людей, анализировать их проявления и использовать эту информацию для выстраивания более эффективного взаимодействия. В процессе общения чувствуют себя достаточно уверенно, ориентированы на собеседника, готовы к поддержанию открытого контакта.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ проблемы эмоционального интеллекта показал, что это сложный психологический феномен, помогающий объяснить и предсказать возможные реакции человека в различных жизненных ситуациях. Он не является врожденной характеристикой, а формируется под влиянием различных факторов: биологических и социальных в различные возрастные периоды. Уровень его развития и особенности проявления зависят от когнитивных способностей человека, его эмоционального восприятия и реагирования, представления об эмоциях, порядка рождения и др. Понимание своих эмоций и других людей является основой эмоционального интеллекта и, как следствие, способствует выстраиванию эффективной коммуникации.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования было установлено, что испытуемые ЭГ-1 (первенцы) отличаются по таким параметрам эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности, как контроль экспрессии, самотивация, эмпатия, зависимый стиль общения. Для испытуемых ЭГ-2 (вторые и последующие дети) более характерно проявление внутриличностного эмоционального интеллекта, управление своими и чужими эмоциями, компетентный стиль общения.

Список источников

1. Адлер А. Индивидуальная психология. СПб.: Питер, 2017. 256 с.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк, 2011. 388 с.
3. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М.: Академия, 2004. 544 с.
4. Вайсбах Х., Дакс У. Эмоциональный интеллект. М.: Лик пресс, 1998. 160 с.
5. Выготский Л. С. Лекции по психологии. М.: Перспектива, 2018. 148 с.
6. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию // Ананьевские чтения: тезисы научно-практической конференции / под ред. А. А. Крылова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 1999. С. 25–26.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.; Владимир: АСТ: ВКТ, 2009. 478 с.
8. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
9. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 345 с.
10. Зотова И. Н. Характеристика коммуникативной компетентности // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». 2006. № 13 (68). С. 225–227.
11. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
12. Ларина А. Т. Эмоциональный интеллект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 3 (16). С. 275–278.
13. Люсин Д. В. Новая методика измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22.
14. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люпина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. 176 с.
15. Майер Г. Психология эмоционального мышления [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1567.html> (дата обращения: 10.10.2021).
16. Осипова Т. Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза (на материале спецкурса «Психология общения»): дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. 198 с.
17. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2021. 720 с.
19. Руссо Ж.-Ж. Исповедь. СПб.: Азбука, 2013. 640 с.
20. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 272 с.
21. Хьелл Л. А., Зиглер Д. Дж. Теории личности. СПб.: Питер, 2016. 608 с.
22. Утеньшева О. В. Порядок рождения в семье как фактор развития личности // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2016. № 1. С. 230–233.
23. Эллис А., Ландж А. Эмоции. Не позволяй обстоятельствам и окружающим играть на нервах. СПб.: Питер, 2021. 288 с.
24. Эльконин Д. Б. Опосредование. Действие. Развитие. М.: Эргос, 2010. 280 с.
25. Юм Д. О человеческой природе. СПб.: Азбука, 2020. 320 с.

Информация об авторах

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет

Information about the authors

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University

Статья поступила в редакцию 28.11.2021; одобрена после рецензирования 30.11.2021; принята к публикации 02.12.2021.

The article was submitted 28.11.2021; approved after reviewing 30.11.2021; accepted for publication 02.12.2021.



Развитие человека в современном мире. 2021. № 4
Human Development in the Modern World. 2021, (4)

Обзорная статья

УДК 159.9

«Оптимум» эгоизма: философское уточнение и моральный аспект

Леонид Зигфридович Левит

Центр психологического здоровья и образования, Минск, Беларусь, leolev44@tut.by

Аннотация. Автор статьи рассматривает известную философскую проблему – так называемый «эгоистический парадокс» Дж. Батлера и делает вывод о неполноте указанного парадокса. Условная «верхняя граница» проявляемого субъектом эгоизма теперь дополнена «нижней границей». В результате становится возможным говорить об «оптимуме» эгоизма, а не только о его избытке, как это делалось ранее в рамках эгоистического парадокса. Во второй части статьи автор предлагает способы уменьшения чувства вины индивида в связи с имеющимся у него эгоизмом вне зависимости от степени религиозности. Также рассматриваются соотношения эгоизма и альтруизма в повседневной активности человека.

Ключевые слова: альтруизм, мораль, религия, системный подход, эгоизм

Для цитирования: Левит Л. З. «Оптимум» эгоизма: философское уточнение и моральный аспект // Развитие человека в современном мире. 2021. № 4. С. 98–103.

Review article

«Optimum» of egoism: philosophical specification and moral aspect

Leonid Z. Levit

Center for Psychological Health and Education, Minsk, Belarus, leolev44@tut.by

Abstract. The author of the paper regards a well-known philosophical problem – the so-called «egoistic paradox» by J. Butler. The author comes to the conclusion that the above given paradox is not thorough enough. The conditional «higher border» of egoism displayed, is added now by the «lower border». As a result, one can speak about «optimum» of egoism – not only about its surplus, as it was done before in the frame of the egoistic paradox. In the second part of the paper, the author offers some ways of reducing personal feeling of guilt associated to present egoism – with no connection to the level of individual religiousness. He also regards the egoism-altruism ratios in daily human activities.

Keywords: altruism, morality, religion, systemic approach, egoism

For citation: Levit L. Z. «Optimum» of egoism: philosophical specification and moral aspect. Human Development in the Modern World. 2021;(4):98–103. (In Russ.).

Введение и основные задачи. На протяжении последнего десятилетия научные исследования автора неоднократно затрагивали тему человеческого эгоизма [2]. Разумеется, мы также ознакомились с одним из первых философских изысканий по этому вопросу, которое принадлежит английскому ученому XVIII в. Дж. Батлеру [4; 7]. В статье мы хотели бы достичь две взаимосвязанные цели: во-первых, аргументированно уточнить и дополнить выводы вышеуказанного исследователя философии морали; во-вторых, представить собственные аргументы и рекомендации относительно того, как современному информированному индивиду следует «обращаться» с собственным эгоизмом.

Теория психологического эгоизма и эгоистический парадокс. Согласно широко известной на Западе теории психологического эгоизма, каждый человек имеет лишь одну конечную (наиболее глубокую, главную) цель – собственное благополучие. Люди в конечном итоге не способны ни к чему другому, кроме как ставить личные интересы во главу угла и поступать соответственно. Из базового эгоизма вытекают все психологические законы, человеческие действия, а также их последствия. По этой причине эгоизм и называется психологическим [4; 7].

Принятие указанной теории за основу естественным образом требует введения нового понятия («эгоизм») в качестве объекта изучения и базового термина психологии (вместо нынешней «души» или «психики»). Сама же дисциплина может, наконец, избавиться от имени крылатой богини и переименовывается в «эгологию», постепенно превращаясь в полноценную науку. Ведь эгоизм, свойственный всему живому, естественным образом проистекает из базового биологического инстинкта самосохранения. Многочисленные преимущества такого подхода, позволяющего психологии быть органично включенной в общенаучную иерархию, были раскрыты нами в ряде публикаций [3].

Одним из первых аргументированных возражений против «всевластия» теории психологического эгоизма явился так называемый «эгоистический парадокс» Дж. Батлера, согласно которому концентрация индивида исключительно на собственном благополучии (скорейшей реализации своих интересов) *уменьшает*, а не увеличивает уровень этого благополучия [4; 7]. Подобное происходит, помимо прочего, вследствие негативной реакции окружающих людей, интересы которых могут быть задеты прямолинейными действиями такого субъекта. В результате откровенный («махровый») эгоист превращается в объект социального ostracism и не может реализовать свои эгоистические желания в условиях недружелюбного окружения. Таким образом, в полном согласии с моральной философией Дж. Батлера, парадокс эгоизма выполняет и «корректировочно-воспитательную» функцию, не позволяя индивиду безнаказанно регрессировать к более грубым и примитивным формам реагирования и поведения ради скорейшего достижения личного успеха.

Авторское уточнение эгоистического парадокса. Мы считаем, что обсуждаемый парадокс является верным, но неполным, односторонним. Образно выражаясь, Батлер обозначил предел «верхней» границы эгоизма, однако ничего не сказал о «нижней» границе. Возможно, подобное произошло вследствие принадлежности английского ученого к стану моральных философов и распространенному (особенно в XVIII в.) религиозному представлению об однозначном вреде эгоизма, являющегося причиной всех человеческих грехов. Ведь эгоист изначально устремлен «к себе», а не к богу.

Некритичное принятие на веру исследований Дж. Батлера приводит к поверхностному, одностороннему, набившему оскомину нравоучению: чем больше эгоизма, тем хуже. А значит, как бы подразумевается автором парадокса, чем меньше эгоизма – тем лучше. Уж пусть бы эгоизма не было вовсе. В XVIII в. такой вывод был вполне возможен.

Современный научный подход, свободный от религиозных ограничений, заставляет нас рассмотреть батлеровский парадокс с другой, противоположной стороны. Зададимся вопросом: что произойдет с индивидом, у которого эгоизм полностью отсутствует? Такой человек, если и сумеет сохранить собственную жизнь, неизбежно превратится в *жертву* со стороны окружающих (каждый из которых обладает определенным – отнюдь не нулевым – уровнем эгоизма). Лишенный собственного эгоизма, (выполняющего, помимо прочего, защитные функции) гипотетический индивид будет вынужден обслуживать чужой эгоизм, по сути жить не свою, а чужую жизнь. Подобная участь еще хуже ситуации «максимального» эгоизма, выявленной Дж. Батлером. Поэтому наш вывод применительно к обсуждаемому вопросу следующий: слишком много эгоизма – плохо для индивида; слишком мало эгоизма – еще хуже.

Оптимальный уровень эгоизма: экспериментальное подтверждение. Мы пришли к тому, что индивидуальное стремление к приоритетной реализации собственных интересов должно иметь не только «верхний», но и «нижний» ограничители. Какая же субстанция должна естественным образом ограничивать эгоизм? Очевидно, это должен быть альтруизм, понимаемый нами как помощь другим людям, учет их интересов (в верхнем диапазоне эгоизма). Конечно, возможный «безоглядный» альтруизм субъекта также должен быть в свою очередь ограничен имеющимся эгоизмом (в нижнем диапазоне).

Лонгитюдные исследования, проведенные нами в 2011–2013 гг. с использованием методов выборки переживаний, позволили выявить примерные соотношения показателей эгоизма (понимаемого как «польза, выгода для меня») и альтруизма («польза, выгода для других»). В большинстве повседневных жизненных ситуаций оценки эгоизма у всех испытуемых незначительного (как правило, на 1–2 балла по одиннадцатибальной шкале) превышают оценки альтруизма [1].

Также отметим, что в других областях современной психологии уже выведен «оптимум» для целого ряда понятий. Например, можно вспомнить закон Йеркса – Додсона (оптимум мотивации), исследования О. В. Дашкевича, посвященные оптимальному уровню притязаний и самооценки спортсмена, работы Р. Баумейстера, обнаружившего оптимальный уровень для позитивных иллюзий человека. Теперь к этой когорте может быть отнесен и эгоизм.

Как жить со своим эгоизмом: моральный аспект. Известно, что моральные нормы формировались в глубокой древности на основе религии. В то же время мы знаем, что христианская религия видит эгоизм (устремленность человека не к богу, а к самому себе) первопричиной его грехов и относится отрицательно к обсуждаемому понятию. Для большинства людей осознание собственного эгоизма (либо признание в нем) по-прежнему равносильны покаянию во всевозможных грехах. Такая установка негласно поддерживается не только религией, но также культурой и гуманитарной наукой, «по традиции» трактующими эгоизм лишь негативно, либо вообще замалчивающими его существование.

Существуют ли аргументы, способные уменьшить либо устранить у современного (в том числе, религиозного) человека чувство вины за наличие у себя глубинного эгоизма? Интересно, что наиболее весомые контрдоводы против чувства вины возникают в случае принятия теории психологического эгоизма (стоит отметить, до сих пор не имеющей научных опровержений). Кратко их перечислим.

Возражение первое. Если бог наделил *всех* людей эгоизмом, значит, проявление эгоизма представляет собой не что иное, как реализацию божьей воли [5]. Не мог же создатель наделить человека неким свойством и при этом запретить это свойство использовать.

Возражение второе. Как утверждал известный церковный деятель М. Лютер, святым можно называть лишь того человека, который замечает эгоизм в каждом своем побуждении [5]. Таким образом, святость в понимании М. Лютера предполагает осознание (а не отрицание) собственного эгоизма, имеющегося у каждого человека и проявляющегося в любом поступке. Эгоизм сам по себе не плох и не хорош: важно, как человек им распоряжается.

Возражение третье. Если эгоизм лежит в глубине всех побуждений и действий человека (в том числе альтруистических поступков), значит необходимо признать грандиозный масштаб этого явления. Например, речь может идти о разном осознании индивидом более или менее глубинных форм эгоизма; о более альтруистических (полезных для общества) поступках и менее альтруистических личных целях, скрывающихся за такими поступками – одним словом, о многообразии форм и проявлений эгоизма.

Представление эгоизма как многоуровневого явления с разной степенью осознанности позволяет завершить философские споры о второстепенных деталях эгоистического парадокса – например, о соотношении удовлетворяемых желаний, совершаемых действий и получаемой выгоды (либо удовольствия) [7, с. 4]. Конечное (наиболее глубокое, эгоистическое) желание получения пользы индивидом позволяет рассматривать все остальные его желания в качестве инструментальных, служебных [7, с. 4].

Мы в своей работе рассматриваем человеческий эгоизм в качестве системы, обладающей четырьмя главными уровнями, между которыми происходят сложные взаимодействия [2]. Такой подход позволяет, помимо прочего, преодолеть опасность редукционизма, угрожающую монистическим научным теориям.

В практическом плане сказанное означает, что современный информированный человек (вне зависимости от собственной религиозности) может более осознанно планировать собственные действия (видимые для окружающих) таким образом, чтобы пользу от них получал не только он сам, но и, по возможности, другие люди. Что касается глубинного (свойственного всем людям) эгоизма, то стыдиться этого столь же бессмысленно, как испытывать вину за наличие у себя рук, ног, либо гениталий.

Глубинный эгоизм в области основ современной морали является «великим уравнителем» – подобно пистолету Кольт для разрешения конфликтных ситуаций на Диком Западе. В конечном итоге все люди одинаковы (эгоистичны), а потому никто не может объявить себя «лучшим» с точки зрения большей «чистоты» своей глубинно-мотивационной основы. Так называемые моральные оценки схватывают лишь то, что более-менее лежит на поверхности – слова и действия. О них и должен заботиться современный человек.

Альтруистические поступки субъекта вызывают общественное одобрение *именно потому*, что обслуживают чужие потребности, чужой эгоизм (интересно, чем чужой эгоизм лучше собственного?). Кроме того, альтруист сам получает эгоистические бонусы: он испытывает позитивные эмоции, повышает самооценку, приобретает возможности для получения ответных услуг в будущем вследствие действия реципрокного альтруизма и т. д. Как известно, гедонизм (стремление человека к получению приятных переживаний и избеганию неприятных) рассматривается в качестве одной из форм эгоизма [7].

То, что альтруистическая активность представляет собой одно из «продвинутых» проявлений эгоизма, было подтверждено нашими лонгитюдными ESM-исследованиями, в которых были выявлены положительные и значимые корреляции между показателями шкалы эгоизма («польза, выгода для меня») и шкалы альтруизма («польза, выгода для других») у всех испытуемых [1]. Таким образом, был развеян еще один псевдоморальный миф, согласно которому эгоизм и альтруизм берут начало из разных источников и являются антагонистами.

Отметим, что современные исследователи эгоизма (особенно представители биологии и генетики) не ставят под сомнение главенствующую роль обсуждаемой субстанции. Дискуссия идет лишь о том, является ли эгоистическая мотивация *единственной* конечной (первичной по времени появления в организме) мотивацией человека, либо она лишь *преобладает* в сравнении с альтруистической и, возможно, какой-либо еще первичной мотивацией.

Если мы ненадолго примем вторую, более «мягкую» точку зрения, представленную, например, теорией «преобладающего эгоизма» (predominant egoism) Г. Кавки [6], наши выводы не будут существенно отличаться. Даже если первичный эгоизм не «тотален», он чрезвычайно важен, поскольку, во-первых, преобладает над всеми другими гипотетическими первичными мотивациями; во-вторых, вытекает из базового инстинкта самосохранения, свойственного не только каждому новорожденному человеку, но и каждой живой особи.

Таким образом, всеобщий эгоизм, во-первых, следует открыто признать; во-вторых, лишить это понятие априорной негативной ауры. Лишь после этого нужно начать разбираться в том, что в эгоизме хорошо, а что плохо; что выходит за пределы установленного нами «оптимума», а что лежит в допустимых границах.

Лучшее понимание чужого (равно как и своего) конечного эгоизма способствует не только повышению психологической проницательности индивида, но и уменьшению разочарований в межличностных взаимоотношениях (вследствие снижения завышенных ожиданий к партнеру), разумной доле снисходительности. Однако такое отношение не отменяет требований к соблюдению законов, понимаемых в качестве основных правил справедливых человеческих взаимодействий.

Выводы. Мы считаем, что эгоизм является важным, возможно, основным концептом для современной психологии. Это понятие обеспечивает преимущество психологии в системе наук, поскольку естественным образом вытекает из биологических инстинктов живой особи. С морально-философской точки зрения установленный нами «оптимум» эгоизма позволяет дифференцировать различные формы и проявления эгоизма и давать им более точные, аргументированные оценки.

Список источников

1. *Левит Л. З.* Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследованиях счастья. Минск: РИВШ, 2014. 148 с.
2. *Левит Л. З.* Универсальный эгоизм. Минск: Змицер Колас, 2017. 88 с.
3. *Левит Л. З.* Эгология вместо психологии: контуры науки будущего // Интеллектуальная культура Беларуси: материалы конференции. Минск: Четыре четверти, 2018. Т. 2. С. 151–153.
4. Egoism [Электронный ресурс]. URL: <http://plato.stanford.edu/> (дата обращения: 20.10.2021).
5. *Hartung J.* So be good for goodness' sake // Behavioral and Brain Sciences. 2002. Vol. 25. P. 261–263.
6. *Kavka G.* Hobbesian Moral and Political Theory. Princeton: Princeton University Press, 1986. Part II. 461 p.
7. Psychological Egoism [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iep.utm.edu/> (дата обращения: 20.10.2021).

Информация об авторах

Л. З. Левит – доктор психологических наук, доцент, Центр психологического здоровья и образования

Information about the authors

L. Z. Levit – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Center for Psychological Health and Education

Статья поступила в редакцию 08.11.2021; одобрена после рецензирования 10.11.2021; принята к публикации 10.11.2021.

The article was submitted 08.11.2021; approved after reviewing 10.11.2021; accepted for publication 10.11.2021.



Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале.

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публи-

кующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем) также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список литературы (на русском языке, в алфавитном порядке).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (не менее 100–250 слов и не более 300 слов). Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Список литературы. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположены данные объекты должны быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакцион-

ной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 90 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: ngpu2008@mail.ru