

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2017 • Том 22 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



Содержание

Психология образования

Калашников А.И., Минюрова С.А.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ
МАРГИНАЛИЗМ ПЕДАГОГОВ 5

Будникова С.П.

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА КАК КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГА 14

Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В АДАПТАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ
К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 23

Сачкова М.Е.

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К УЧАЩИМСЯ С РАЗНЫМ СТАТУСОМ
В ШКОЛЬНОМ КЛАССЕ 31

Фомиченко А.С.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СИСТЕМЕ «УЧИТЕЛЬ—УЧЕНИК» КАК УСЛОВИЕ
УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 39

Пахомова В.Г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЛИЯНИЯ ИГРОВОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ
НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА Я МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 48

Сороков Д.Г., Сорокова М.Г.

«ПЯТИМИНУТКА КОМПОЗИТОРОВ»: МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПРОДУКТИВНОСТИ
ВЕРБАЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЛЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО
МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 57

Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н.

НЕГАТИВНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: ОСОБЕННОСТИ,
УГРОЗЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ 67

Психология профессиональной деятельности

Ульянина О.А.

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 77

Сердюк Н.В., Наумов Ю.Г., Грищенко Л.Л.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕРЫ ПО ПРЕДОТВРАЩЕНИЮ КОНФЛИКТА
ИНТЕРЕСОВ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ 85

Вахнина В.В., Демин Г.И., Ульянина О.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОВД В КОНТЕКСТЕ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА 94

Educational Psychology

Kalashnikov A.I., Minyurova S.A.
 PROFESSIONAL COMMITMENT AND PROFESSIONAL MARGINALISM IN TEACHERS 5

Budnikova S.P.
 MOTIVATION OF PROFESSIONAL CHOICE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL
 SUBJECTNESS IN TEACHERS 14

Grigoryeva M.V., Shamionov R.V., Golubeva N.M.
 ROLE OF SELF-REFLECTION IN THE PROCESS OF STUDENT ADAPTATION TO UNIVERSITY .. 23

Sachkova M.Ye.
 SPECIFICS OF TEACHERS' ATTITUDE TO STUDENTS WITH DIFFERENT STATUS
 IN SCHOOL CLASS 31

Fomichenko A.S.
 TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS AS A FACTOR OF SUCCESSFUL LEARNING
 ACTIVITY IN SCHOOLCHILDREN 39

Pakhomova V.G.
 PSYCHOLOGICAL IMPACT OF VIRTUAL REALITY GAMING ON THE FORMATION
 OF SELF- IMAGE IN EARLY SCHOOL-AGE CHILDREN 48

Sorokov D.G., Sorokova M.G.
 "FIVE MINUTES OF COMPOSERS": A TECHNIQUE FOR EVALUATING PRODUCTIVITY
 OF VERBAL MEMORY IN THE SYSTEM OF BASIC MUSIC EDUCATION 57

Meshkova N.V., Enikolopov S.N.
 NEGATIVE CREATIVITY IN EDUCATION: FEATURES, THREATS
 AND RESEARCH PERSPECTIVES 67

Psychology of professional activity

Ulyanina O.A.
 PSYCHOLOGICAL PRACTICE IN THE BODIES OF INTERNAL AFFAIRS: CURRENT
 CONDITION AND PERSPECTIVES 77

Serdyuk N.V., Naumov Yu.G., Grishchenko L.L.
 PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEASURES OF PREVENTING CONFLICTS
 OF INTEREST AMONG EMPLOYEES OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES 85

Vakhnina V.V., Demin G.I., Ulyanina O.A.
 PSYCHOLOGICAL APPROACH TO THE COMPETENCY MODEL OF THE HEAD
 OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS IN THE CONTEXT OF TIME MANAGEMENT 94

Дорогие читатели!

Представляем пятый выпуск журнала 2017 года. На этот раз в выпуске две рубрики — психология образования и психология профессиональной деятельности.

В рубрике «Психология образования» представлены материалы, которые могут быть полезны педагогам образовательных учреждений разного профиля: общеобразовательных и музыкальных школ, а также высших учебных заведений. В статьях освещается и анализируется влияние на успешность учащихся в учебной деятельности, оказываемое характером взаимоотношений между педагогом и учащимся, особенностями эмоционального отношения к учащимся в зависимости от статуса ученика в группе.

Для педагогов вузов в выпуске представлены результаты эмпирических исследований, посвященных изучению факторов, во-первых, определяющих выбор абитуриентами вуза для обучения и будущей профессии; во-вторых, играющих важную роль в процессе адаптации студентов к условиям обучения в вузе.

Особый интерес могут вызвать результаты эмпирического исследования отношения педагога к своей профессии, а также анализ феномена негативной креативности в сфере образования, касающегося влияния личности педагога на учащихся и легитимного сопротивления участников образовательного процесса инновациям.

В выпуске рассматриваются психологические проблемы профессиональной деятельности в органах внутренних дел.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти в новом номере нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне Ваша,
Редакция журнала «Психологическая наука и образования»*

Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов

Калашников А.И.*,

ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
a.i.kalashnikov@mail.ru

Минюрова С.А.**,

ФГБОУ ВО УрГПУ, Екатеринбург, Россия,
minyurova@uspu.me

Рассматривается отношение педагога к своей профессии. Отмечается, что оно выражается как в профессиональной приверженности, так и в профессиональном маргинализме, доминирование которого может деструктивно сказываться на развитии учащегося и личности педагога. Поднимаются вопросы, связанные с содержанием личностной позиции маргинала и степенью распространения маргинализма среди педагогов, выделение которого предполагалось в ходе изучения профессиональной приверженности. В исследовании использовался «Опросник профессиональной приверженности», который заполняли 80 педагогов средних общеобразовательных учреждений Свердловской области в возрасте от 21 до 62 лет, со стажем до 39 лет. Обработка результатов показала, что в отдельный фактор объединились переменные, отражающие отрицательное эмоциональное отношение к профессии и нежелание уходить из нее. Отмечается, что доля дисперсии фактора составила 12,5%, а факторные нагрузки распределились в диапазоне от 0,41 до 0,84. Полученные результаты показывают, что содержание профессионального маргинализма педагогов включает неудовлетворенность работой, чувство неприязни к профессии и нежелание покидать профессию.

Ключевые слова: профессиональная приверженность, профессиональная лояльность, профессиональный маргинализм, профессиональная идентичность, диагностика профессиональной приверженности.

Для цитаты:

Калашников А.И., Минюрова С.А. Профессиональная приверженность и профессиональный маргинализм педагогов // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 5—13. doi: 10.17759/pse.2017220501

* Калашников Александр Игоревич, старший преподаватель кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Россия. E-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

** Минюрова Светлана Алигарьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии Института психологии, первый проректор — проректор по учебной работе, Уральский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО УрГПУ), Екатеринбург, Россия. E-mail: minyurova@uspu.me

Введение

Изучение отношения педагога к своей профессии является на сегодняшний день той проблемой, внимание к которой определяется, с одной стороны, требованиями профессионального стандарта, а с другой стороны, вопросами, связанными с содержанием такого рода отношения — мотивацией в профессиональной сфере, профессиональным развитием, профессиональными ценностями и т. д. Выполнение трудовых действий, освоение необходимых знаний и умений, заданных профессиональными стандартами, предполагает формирование отношения работника к профессии в своем профессиональном становлении и непосредственно в трудовой деятельности, которое может быть наполнено различным содержанием. В качестве одного из вариантов такого содержания выступают процессы, связанные с профессиональной идентификацией, профессиональной идентичностью, приверженностью к профессии и т. п., что позволяет работнику осознать принадлежность к профессии, принять профессиональные цели и ценности, усвоить основные требования профессии к человеку, построить путь своего профессионального развития и т. п.

Другой вариант содержания такого отношения может предполагать потерю профессиональной идентичности, снижение мотивации к осуществлению профессиональной деятельности и и пр. Подобные проявления характерны для профессионального маргинализма, специфику которого в отечественной науке описывают ряд исследователей. Е.П. Ермолаева пишет, что профессиональный маргинализм является личностной позицией непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии профессиональной морали и отнесения себя к морали другой среды, профессиональной или непрофессиональной [2, с. 52]. Другие исследования показывают, что маргинализм в профессиональной среде проявляется в неприятии ценностей организации и потере чувства принадлежности к профессии [7, с. 4], в ощущении непричастности к выполняемой профессиональной роли, самоотрицании в профессии, потере личностной значимости профессии [1, с. 49] и т. п.

Все это может привести к снижению качества и эффективности выполняемой профессиональной деятельности, а, возможно, и к разрушению неприемлемых профессиональных ценностей, потере значимости профессии в общественном сознании, подмене общественно значимых профессиональных целей узколичностными.

Исследования показывают, что сотрудники с разной степенью профессиональной идентичности проявляют различные сочетания ведущих тенденций (по Л.Н. Собчик), например, маргинальные профессионалы имеют их дисгармоничное сочетание [7, с. 8]; установлена зависимость уровня развития профессиональных деструкций у педагогов от степени вовлеченности в профессию и степени удовлетворенности профессиональной деятельностью [8, с. 271]; показано, что чертами маргинального сознания могут выступать псевдопрофессиональный эгоцентризм, псевдопатриотическая демагогия, воинствующий маргинализм [2, с. 55].

Как отмечают исследователи, профессиональный маргинализм в России носит не локальный характер, как в стабильных обществах (из-за противоречивой роли лишь некоторых категорий профессионалов в микроструктуре профессии), а тотальный характер (в силу неразвитости социально-правовой организации макроструктуры профессии). Особенно выпукло профессиональный маргинализм проявляется в диапазоне социально значимых профессий. В сферах образования, здравоохранения, государственной службы, где пробуксовывает механизм регуляции экономических, социально-правовых отношений, наблюдается сокращение контингента ментально-идентичных профессионалов вследствие их перетекания в другие, более соответствующие их понятиям о достойном образе жизни структуры. Доминирование профессионального маргинализма в общественном сознании может выступать как фактор социальной опасности, разрушающий социально значимые профессиональные структуры и отношения. Педагог, врач, государственный служащий, формально относящиеся к собственной профессии, становятся потенциальными источником социального

зла. Поэтому изучение феномена профессионального маргинализма в социально значимых профессиях и разработка программ его коррекции являются очень актуальными и социально востребованными [4, с. 128]. Говоря о профессиональном труде педагога, нельзя не отметить то, что учитель для ребенка в школе приобретает особое значение — он учит ребенка трудолюбию, выполняет роль наставника, позволяет увидеть ценность в содержании предмета, формирует гражданскую позицию и т. п. Поэтому так важно уделять внимание роли педагога и работать с ее динамическими проявлениями, в частности с теми, которые могут негативно сказаться как на развитии ребенка, так и на личности самого педагога.

Вследствие этого возникают вопросы, связанные с содержанием личностной позиции маргинала и степенью распространения маргинализма среди педагогов. Ответы на эти вопросы могут позволить лучше понять специфику проявлений профессионального маргинализма, а возможно, повысить эффективность мер, направленных на поддержку профессионального развития педагога.

Ряд ученых полагают, что профессиональный маргинализм и профессиональная идентичность — противоположные явления. Так, например, Е.П. Ермолаева указывает, что профессиональные маргиналы и идентичные профессионалы занимают полярные позиции, как в профессиональном самосознании, так и в способах выхода профессионала из кризиса [2, с. 52]. Л.И. Дементий пишет, что профессиональный маргинализм предполагает самоотрицание, а профессиональная идентичность — самоотожествление [1, с. 49]. Вследствие этого, если понимать профессиональную идентичность как результат идентификации с профессией, то можно предположить, что профессиональный маргинализм также является полярным явлением профессиональной приверженности, так как существует достаточно распространенное мнение о том, что идентификация является одним из компонентов приверженности, преимущественно тому, что касается интернализации индивидом целей и ценностей (L. Porter, 1979; В.И. Доминяк, 2006; В.В. Смирнова, 2008; Ю.М. Вершило, 2009; Е.Ю. Чернякевич, 2010;

М.Б. Перфильева, 2011; Г.А. Стародубцева, 2012; Я. В. Берлизова, 2013; Е.Л. Трофимова, В.Ю. Бондаренко, 2014 и др.).

Профессиональная приверженность может пониматься как психологическое отношение индивида к профессии, которое основывается на идентификации, включенности, эмоциональном отношении к профессии, осознании потерь, связанных с уходом из профессии, чувстве долга перед профессией [10], а так имеет значение для решения вопроса о том, остаться или уйти из профессии [9, с. 6]. Выполненный нами теоретический анализ показал, что профессиональную приверженность можно рассматривать как состояние преданности, верности, возникшее на основе идентификации себя с профессией, отражающее стойкое, неизменное и правдивое отношение, включающее в себя готовность принимать обязательства и полностью (эмоционально и интеллектуально) отдавать себя профессии или профессиональному делу. В качестве компонентов приверженности могут выступать: аффективность (эмоциональное отношение к профессии), устойчивость (твердое убеждение в принятии целей и ценностей, длительное пребывание в профессии, желание остаться в профессии), профессиональная активность (полная отдача себя профессии, желание работать, готовность и стремление к профессиональному самосовершенствованию, желание прикладывать усилия по отношению к профессии), профессиональная нормативность (профессиональная честность, законность, выполнение взятых на себя обязательств), профессиональная идентификация (самокатегоризация, валентность идентификации, интериоризация профессиональных характеристик) [6, с. 39].

Нами выполнено эмпирическое исследование, которое позволило обнаружить проявления, характеризующие поляризацию феноменов профессиональной приверженности и профессионального маргинализма педагогов.

Материалы и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 80 женщин — педагогов средних общеобразовательных организаций Свердловской области в возрасте от 21 до 62 лет

(средний возраст 35 лет), со стажем от 1 месяца до 39 лет (средний стаж работы — 11, 5 лет).

Процедура исследования. Исследование проводилось при помощи методики «Опросник профессиональной приверженности» [5]. Дополнительно в исследование были включены следующие утверждения, которые не вошли в основную версию опросника: «Я стараюсь не упоминать, что работаю учителем»; «Я не упускаю возможности уйти домой пораньше»; «Я продолжаю работать в этой профессии потому, что уходить мне не выгодно — другая профессия не сможет обеспечить мне то, что я имею здесь»; «Это довольно затратно для меня менять свою профессию сейчас», «Я стараюсь не упоминать, что работаю педагогом»; «В последнее время я чувствую легкую неприязнь к профессии педагога», «Для меня самое серьезное последствие ухода из профессии — необходимость поиска другой организации и рабочего места»; «Я стараюсь не упоминать, что работаю учителем». Педагогам предлагалось указать пол, возраст, стаж работы и оценить удовлетворенность профессией педагога по шкале Лайкерта от 1 до 7, (где 1 — полностью не удовлетворен, 7 — полностью удовлетворен). Диапазон значений по шкале составил от 3 до 7 баллов (среднее значение — 5,8), что определило субъективную удовлетворенность профессией.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы Statistica 7.0., в частности, применялись корреляционный анализ и эксплораторный факторный анализ на основе метода главных компонент и вращения варимакс.

Гипотезы. Предполагалось объединение переменных опросника, в совокупности отражающих проявления профессионального маргинализма. Ожидалось, что данные этой группы переменных будут отрицательно коррелировать с субъективной удовлетворенностью профессией, профессиональной приверженностью в целом и такими компонентами профессиональной приверженности, как «профессиональная аффективность» и «профессиональная активность». При этом ожидалось, что профессиональный маргинализм не будет иметь значимой корреляционной связи с возрастом и стажем.

Эксплораторный факторный анализ с использованием метода главных компонент и вращением варимакс показал, что профессиональная приверженность, измеряемая опросником, включает три относительно независимых компонента:

1) профессиональная аффективность (эмоциональная привязанность, удовлетворенность, чувство гордости от нахождения в профессии, разделение и принятие профессиональных целей и ценностей);

2) профессиональная стабильность (осознание сложности ухода из профессии из-за профессиональных вложений и затрат, чувство профессионального долга);

3) профессиональная активность (полная отдача себя профессии, готовность отдавать время и прикладывать усилия по отношению к профессии).

Общая доля дисперсии объяснила 59,9% выборки. Проверка надежности по внутренней согласованности показала, что коэффициент α Кронбаха составил 0,86, 0,79 и 0,77 соответственно [5, с. 163].

Корреляционный анализ по Спирмену ($p < 0,01$) показал, что профессиональная стабильность положительно связана с возрастом ($r = 0,37$; $p < 0,01$) и стажем работы ($r = 0,48$; $p < 0,01$), профессиональная аффективность положительно связана с субъективной удовлетворенностью профессией ($r = 0,42$; $p < 0,01$) и отрицательно — с намерением уйти из профессии ($r = -0,29$; $p < 0,01$), а профессиональная активность положительно связана со стажем ($r = 0,37$; $p < 0,01$), возрастом ($r = 0,31$; $p < 0,01$) и отрицательно — с намерением уйти из профессии ($r = -0,35$; $p < 0,01$) [3, с. 33].

При попытке выделить четырехфакторную структуру было обнаружено, что в отдельный фактор объединяются переменные, которые отражают, с одной стороны, неудовлетворенность профессией и чувство легкой неприязни к профессии, а с другой стороны, понимание того, что уходить из профессии не выгодно и затратно, при этом самое серьезное последствие ухода из профессии связано с поиском другой организации и рабочего места. Этот фактор был обозначен нами как «Профессиональный маргинализм» (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура компонентов профессиональной приверженности

Утверждение	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
1	2	3	4	5
Профессиональная аффективность				
Я горжусь тем, что работаю педагогом	0,758	0,038	0,092	0,097
В основном я чувствую неудовлетворенность работой педагогом	-0,530	0,540	-0,296	0,012
Мне нравится говорить о своей профессии с другими людьми	0,739	-0,044	-0,078	0,308
Я чувствую привязанность к профессии педагога	0,728	-0,047	0,301	0,260
Я нахожу, что мои профессиональные цели и ценности очень схожи с личными	0,723	0,018	0,227	0,087
Я чувствую, что для меня это наиболее подходящая профессия	0,677	-0,299	0,232	0,291
Для меня важно быть педагогом	0,542	0,114	0,360	0,347
Профессиональный маргинализм				
В основном я чувствую неудовлетворенность работой педагогом	-0,530	0,540	-0,296	0,012
Я продолжаю работать в этой профессии потому, что уходить мне не выгодно — другая профессия не сможет обеспечить мне то, что я имею здесь	0,185	0,743	-0,123	0,081
Это довольно затратно для меня менять свою профессию сейчас	-0,111	0,836	0,045	0,059
Я стараюсь НЕ упоминать, что работаю педагогом	-0,352	0,542	-0,042	-0,424
В последнее время я чувствую легкую неприязнь к профессии педагога	-0,262	0,440	-0,121	0,332
Для меня самое серьезное последствие ухода из профессии — необходимость поиска другой организации и рабочего места	0,125	0,506	-0,340	-0,046
Я НЕ упускаю возможности уйти домой пораньше	-0,063	0,408	-0,608	-0,117
Профессиональная активность				
Я готов(а) отдавать свое время учительской профессии	0,377	-0,090	0,640	0,050
Я готов(а) работать сверхурочно в рамках профессии педагога	-0,037	-0,010	0,768	0,215
Несмотря на большой объем работы, я готов(а) отдавать себя профессии педагога	0,383	0,007	0,783	0,104
Я чувствую, что полностью отдаю себя профессии педагога	0,225	-0,010	0,593	-0,141
Я НЕ упускаю возможности уйти домой пораньше	-0,063	0,408	-0,608	-0,117
Профессиональная стабильность				
Я слишком много чего отдал профессии учителя, чтобы менять профессию сейчас	0,226	0,033	0,231	0,740
Даже если бы я хотел, мне было бы трудно уйти из этой профессии прямо сейчас	0,238	-0,017	-0,062	0,802
Я много чем обязан профессии педагога	0,124	0,191	0,150	0,700
Сейчас я НЕ чувствую себя в праве покинуть эту профессию, даже если бы мне это было выгодно	0,210	-0,095	0,190	0,648
Я стараюсь НЕ упоминать, что работаю учителем	-0,351	0,542	-0,042	-0,424
Доля дисперсии (%)	18,9	12,5	14,5	13,9

Примечание. Факторные нагрузки больше 0,40 и меньше -0,40 выделены подчеркиванием.

Результаты и их интерпретация

Сопоставляя данные эмпирического исследования и теоретического анализа можно говорить о том, что были найдены проявления профессионального маргинализма, доля которого составила 12,5% от общей выборки участников исследования. Общая доля дисперсии по всем компонентам составила 59,8% выборки. Проверка надежности по внутренней согласованности показала, что коэффициент α Кронбаха составил 0,81 в целом, 0,86 — для профессиональной аффективности, 0,78 — для профессиональной стабильности, 0,78 — для профессиональной активности и 0,75 — для профессионального маргинализма, что показывает хорошую внутреннюю согласованность всех компонентов приверженности.

Дальнейший анализ показал, что наблюдаются статистически значимые связи (r -критерий ранговой корреляции Спирмена): профессиональный маргинализм отрицательно коррелирует с общей профессиональной приверженностью, ($r = -0,47$; $p < 0,01$), профессиональной аффективностью ($r = -0,39$; $p < 0,01$), профессиональной активностью ($r = -0,53$; $p < 0,01$), субъективной удовлетворенностью профессией ($r = -0,47$; $p < 0,01$) и не имеет значимых связей с возрастом, стажем работы и профессиональной стабильностью (табл. 2).

Исследование показало, что доля профессионального маргинализма среди педагогов составила 12,5% от общего их количества. Профессиональный маргинализм может проявляться в недоброжелательном отношении к профессии, ощущении неудовлетворенности работой по профессии, где педагог, полагая,

что другая профессия не сможет обеспечить его тем же, не стремится уходить из профессии, считая, что это не выгодно и затратно. Укрепление личностной позиции маргинала сопровождается субъективной неудовлетворенностью профессией, потерей чувства гордости и привязанности к профессии, отделением личных целей и ценностей от профессиональных, снижением личностной значимости в профессии и готовности отдавать свое время и прикладывать усилия по отношению к профессии. Проявление профессионального маргинализма, по результатам нашего исследования, не зависит от возраста, стажа, не связано с количеством вложений в профессию и чувством профессионального долга. Полученные результаты подтвердили выдвинутые гипотезы.

Выводы

По результатам исследования мы можем говорить, что приверженность профессии и профессиональный маргинализм — противоположные явления и имеют отрицательную взаимосвязь по таким компонентам профессиональной приверженности, как профессиональная аффективность и профессиональная активность. Содержание профессионального маргинализма педагогов включает в себя неудовлетворенность работой педагогом, чувство легкой неприязни к профессии, нежелание покидать профессию и понимание того, что уход из профессии невыгоден и сопровождается определенными затратами. Было выявлено, что профессиональный маргинализм может проявляться вне зависимости от возраста и стажа работы.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа переменных

	ПП	ПАФ	ПС	ПА	СУП	Возраст	Стаж
ПМ	-0,473	-0,390	-0,221	-0,532	-0,467	-0,040	-0,093

Примечание: $p < ,01000$ (по Спирмену), ПМ — профессиональный маргинализм, ПП — профессиональная приверженность, ПАФ — профессиональная аффективность, ПС — профессиональная стабильность, ПА — профессиональная активность, СУП — субъективная удовлетворенность профессией.

Литература

1. Дементий Л.И. Проблемы профессиональной идентичности и маргинальности в ситуации сознательной смены профессии // Известия Алтайского государственного университета. Серия: «Педагогика и психология». 2009. № 2. С. 48—53.
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51—59.
3. Калашников А.И. О динамике профессиональной приверженности школьных учителей // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 30—34.
4. Минюрова С.А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире / Под ред. С.А. Минюровой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. С. 128—134.
5. Минюрова С.А., Калашников А.И. Опросник профессиональной приверженности // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 159—166.
6. Минюрова С.А., Калашников А.И. Разработка методики диагностики профессиональной приверженности: определение содержания феномена // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 5. С. 35—41.
7. Чарина Е.В., Алексеенко М.О. Личностные особенности и проявления профессионального маргинализма [Электронный ресурс] // Материалы X международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии» (г. Краснодар, 5 мая 2016 г.). Краснодар: НИЦ «Априори», 2016. С. 1—8. URL: <http://www.apriori-nauka.ru/electronic-arc/Aktualnye-voprosy-psihologii/id/222> (дата обращения: 07.04.2017).
8. Усачева И.А. Экспериментальное исследование профессиональных деструкций педагога // Вестник Университета (Государственный университет управления). Раздел IV. Педагогика, психология, социология, философия. 2014. № 3. С. 271—273.
9. Bagram J. The Dimensionality of professional commitment // SA Journal of Industrial Psychology. 2003. Vol. 29(2). P. 6—9. doi: 10.4102/sajip.v29i2.104
10. Meyer J. et al. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization // Journal of Applied Psychology. 1993. Vol. 78 (4). P. 538—551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538

Professional Commitment and Professional Marginalism in Teachers

Kalashnikov A.I.*,

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
a.i.kalashnikov@mail.ru

Minyurova S.A.**,

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,
minyurova@uspu.me

The article reviews teachers' attitudes towards the teaching profession which can be expressed both in professional commitment and in professional marginalism. The dominance of professional marginalism could affect destructively the students as well as the teacher's personality, hence the issues related to the content of personal position of a marginal and the rate of marginalism among teachers. It was suggested that marginalism could be revealed in the study of professional commitment. The study involved 81 teachers of Sverdlovsk secondary schools aged 21—60 years with work experience ranging from 1 month to 39 years. The Professional Commitment Questionnaire was used as the study technique. The results showed that negative emotional attitude towards the profession and reluctance to leave the profession were grouped as a separate factor. The dispersion factor was 12,5%. The factor loadings ranged from 0.42 to 0.84. The study proved that professional marginalism in teachers includes dissatisfaction with work, feelings of resentment against profession and an unwillingness to leave the profession.

Keywords: professional commitment, professional loyalty, professional outcast, professional identity, measuring professional commitment.

References

1. Dementii L.I. Problemy professional'noi identichnosti i marginal'nosti v situatsii soznatel'noi smeny professii [The problem professional identity and marginality in change profession situation]. *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: «Pedagogika i psikhologiya»* [Izvestiya of the Altai State University. Series: «Pedagogy and Psychology»], 2009, no. 2, pp. 48—53. (in Russ.).
2. Ermolaeva E.P. Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost' (stat'ya pervaya) [The professional identity and marginality: concept and reality (first article)]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 51—59.
3. Kalashnikov A.I. O dinamike professional'noi priverzhennosti shkol'nykh uchitelei [About teachers professional commitment dynamic]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal Education: Innovation and Experiment], 2016, no. 1, pp. 30—34. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Minyurova S.A. Professional'nyi marginalizm v sfere vysshego obrazovaniya [The professional marginality in the higher education field]. In Minyurova S.A. (ed.), *Psikhologicheskie problemy razvitiya i sushchestvovaniya cheloveka v sovremennom mire* [Psychological problems of human development and existence in the contemporary world]. Yekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2004, pp. 128—134.

For citation:

Kalashnikov A.I., Minyurova S.A. Professional Commitment and Professional Marginalism in Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 5—13. doi: 10.17759/pse.2017220501 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Kalashnikov Alexander Igorevich, Senior Lecturer, Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

** Minyurova Svetlana Aligaryevna, PhD in Psychology, Professor, Head of Chair of General Psychology, Institute of Psychology, First Vice-rector for academic affairs, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: minyurova@uspu.me

5. Minyurova S.A. Kalashnikov A.I. Oprosnik professional'noi priverzhennosti [The professional commitment test]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2017, no. 1, pp. 159—166.
6. Minyurova S.A. Kalashnikov A.I. Razrabotka metodiki diagnostiki professional'noi priverzhennosti: opredelenie soderzhanie fenomena [The development of the test for the diagnostic of the professional commitment: specification content the phenomenon]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education], 2015, no. 5, pp. 35—41.
7. Charina E.V., Alekseenko M.O. Lichnostnye osobennosti i proyavleniya professional'nogo marginalizma [Elektronnyi resurs] [The personal specifics and professional marginality]. *Materialy Des'atoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye voprosy psikhologii»* (g. Krasnodar, 5 maya 2016 g.) [Materials of the Tenth International Scientific and Practical Conference «Actual Questions of Psychology»]. Krasnodar: Publ. SPC «Apriori», 2016, pp. 1—8. URL: <http://www.apriori-nauka.ru/electronic-arc/Aktualnye-voprosy-psihologii/id/222> (Accessed: 07.04.2017).
8. Usacheva I.A. Eksperimental'noe issledovanie professional'nykh destruktivnykh pedagoga [Experimental research of professional teacher's destructions]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya). Razdel IV. Pedagogika, psikhologiya, sotsiologiya, filosofiya* [Issue of the University (State University of Management). Part IV. Pedagogy, psychology, sociology, philosophy], 2014, no. 3, pp. 271—273.
9. Bagraim Jeffrey. The Dimensionality of professional commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 2003. Vol. 29(2), pp. 6—9. doi: 10.4102/sajip.v29i2.104
10. Meyer John et al. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 1993. Vol. 78 (4), pp. 538—551. doi: 10.1037/0021-9010.78.4.538

Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога

Будникова С.П.*,

ТГПУ имени Л.Н. Толстого, Тула, Россия,
svpbu@yandex.ru

Поднимаются вопросы анализа факторов, определяющих выбор образовательной организации высшего образования и будущей профессии абитуриентами вуза, на примере ТГПУ имени Л.Н. Толстого. Обращается внимание на то, что вопрос мотивов профессионального выбора является приоритетным в анализе условий становления профессиональной субъектности. В исследовании приняли участие 62% всех первокурсников и 85% поступивших на педагогические направления подготовки. Исследование проводилось с помощью разработанной автором анкеты «Мотивы выбора вуза», «Методики определения мотивации учения студентов» В.Г. Кашаева, и методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана. Констатируется, что большинство делают выбор, основываясь на эмоциональном отношении к профессиональной сфере и в целом оно положительное. Обнаружено, что у большинства будущих педагогов доминируют значимые внутренние и внешние положительные мотивы. Обозначена необходимость выявления универсальных критериев, которые бы помогли обнаружить предпосылки к успешной самореализации в профессии в процессе обучения в вузе и, следовательно, обнаружить механизмы управления этим процессом. Предложены возможные формы, активизирующие сферы профессиональной самоориентации в вузе.

Ключевые слова: мотивация профессионального обучения и профессионального выбора, профессиональная педагогическая субъектность.

Гуманизация в сфере профессиональной педагогической деятельности становится все более очевидной необходимостью на современном этапе развития общества. Технократический подход и попытки превращения образования в сферу услуг приводят к выхола-

щиванию из него главного — созидания человеческого в человеке. Без должного внимания к подготовке будущих учителей, полагаем, будет бесперспективна реформа школьного обучения. Развитие образования начинается с педагогического образования, что требует

Для цитаты:

Будникова С.П. Мотивация профессионального выбора как компонент профессиональной субъектности педагога // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 14—22. doi: 10.17759/pse.2017220502

* Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор Департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого (ТГПУ имени Л.Н. Толстого), Тула, Россия. E-mail: svpbu@yandex.ru

особого подхода к организации подготовки учителей [5; 9; 10]. В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования, инициированного Министерством образования и науки России, объявляется доминанта профессионально ориентированного подхода в подготовке педагогических кадров, привлечение школ в качестве равноправных партнеров университетов в подготовке педагогов, обеспечение различных траекторий подготовки к профессии и входа в профессию [6]. Это должно способствовать формированию у студентов мотивации, профессиональных компетенций, более зрелого подхода к профессиональной педагогической деятельности. Научной общественностью, практиками поднимается вопрос перехода от исполнительского функционирования к построению субъектности педагога.

В рамках психологической антропологии субъектность выступает как основная проблема психологии человека, решение которой позволит перейти на качественно новый уровень организации профессиональной деятельности. Здесь субъектность рассматривается как способ деятельного существования человека, раскрывающийся в онтогенезе, а впоследствии и в профессионогенезе через генерацию ответственной, творчески преобразующей, гуманистически ориентированной личности. Однако проблема развития субъектности человека требует системного решения вопросов интеллектуального, нравственного, социального и профессионального становления, что является длительным процессом, связанным с самовоспитанием, саморазвитием и формированием профессиональной Я-концепции.

Вопросы об определяющих факторах, значимых условиях на начальном этапе формирования профессиональной субъектности учителя, чрезвычайно эвристичны. Их решение открывает возможность целенаправленного проектирования образовательной деятельности будущих педагогов по построению профессиональной субъектности. Начало пути становления в профессии как субъекта следует, по нашему мнению, искать в процессе профессиональной ориентации абитуриента, когда делается выбор образовательной

организации и направления подготовки, соответствующих запросам, надеждам и ожиданиям молодого человека. В существующем же профессиональном педагогическом образовании мы сталкиваемся с тем, что молодые люди, приходя в вуз, плохо представляют себе специфику педагогической деятельности, оценивая ее скорее с позиции недавнего ученика. Как показывает наш опыт, недавние старшеклассники не всегда понимают, как их личные особенности соотносятся с требованиями профессии, смутно представляют, какие индивидуальные качества подлежат обязательному формированию, если человек решил посвятить себя труду учителя. Однако формировать себя как будущего профессионала, на наш взгляд, возможно только путем развития своей профессиональной субъектности. Абитуриент, выбирая образовательную организацию высшего образования, может руководствоваться самыми разными мотивами, которые порой проявляют себя только смутным предчувствием, что выбранная специальность соответствует их личным и профессиональным склонностям. В самом начале процесса самоопределения значимым фактором является общее позитивное отношение к профессии педагога и информированность о ней. Здесь важно, чтобы будущая специальность являлась для молодого человека ценной, социально значимой, реализующей его потребность в самоактуализации. Полагаем, что молодым людям важно помочь сделать профессиональный выбор максимально осознанным. Только понимая цели, можно выстраивать деятельность, сначала учебно-профессиональную, а затем и профессиональную.

Мотивация имеет исходное значение в становлении субъектности. Начиная профессиональное обучение, студенты должны придать смысл своему образованию. Процесс осмысления личной и карьерной перспективы сопряжен с построением целой системы мотивов. Важно, чтобы эта система наполнялась педагогически ценными мотивами. Решая данную задачу, необходимо разработать технологию управления формированием профессионально значимых мотивов. Работать с такими психологическими переменными, как

мотивы, крайне сложно, но чрезвычайно перспективно. Однако открывать эту работу следует с понимания исходной мотивационной составляющей абитуриентов. Вопрос причин выбора профессионального будущего открывает вопрос мотивов обучения.

В течение ряда лет нами исследовались некоторые аспекты, побудившие наших абитуриентов сделать выбор профессионального образования. В ТГПУ имени Л.Н. Толстого ежегодно проводится опрос поступивших на первый курс с помощью разработанной нами анкеты «Мотивы выбора вуза». Нам важно прояснить то, что касается степени осознанности выбора направления подготовки, причин, побудивших сделать профессиональный выбор, информированности о получаемой специальности, а также определить круг лиц и организаций, повлиявших на это решение. Нам необходимо понять, насколько серьезным был выбор педагогического направления подготовки, насколько полной была информированность об университете. Опрос проводится для всех укрупненных групп направлений подготовки и специальностей добровольно и анонимно, что позволяет рассчитывать на большую достоверность ответов респондентов.

В сентябре 2016 г. в анкетировании приняли участие 627 (62%) студентов-первокурсников ТГПУ имени Л.Н. Толстого очного отделения на всех факультетах (из 1013 поступивших в 2016 г.).

Были получены следующие результаты: на вопрос «Почему Вы выбрали ТГПУ имени Л.Н. Толстого?» предлагалось выбрать не более 2 вариантов из 12 предложенных. Наибольшее число выборов — 238 (38%) — собрал ответ: «Это хороший вуз, здесь обучают престижным специальностям». Тем самым обозначилось общее эмоционально-положительное отношение к вузу и выбранной специальности. Но вместе с тем очевидно: приоритет выбора скорее зависит от статуса образовательной организации, нежели от осознанного стремления стать профессионалом в конкретной отрасли, что и подтверждают следующие по частоте выборов ответы: «Необходимость получения высшего образования» — в 212 анкетах (34%), и «Возможность обучаться на бюджетной основе» —

206 (33%), которые свидетельствуют о не конкретизированном, общем желании учиться в вузе. В 105 анкетах (17%) было указано, что вуз выбран в соответствии с желаемой специальностью, которой нет в других рассматриваемых абитуриентом вузах. В следующем вопросе мы предложили конкретизировать ответы, связанные с отношением к специальности обучения: «Почему Вы выбрали именно эту специальность? (2—3 варианта ответа)». Большинство ответили: «Направление подготовки соответствует моим склонностям и интересам» — 373 анкет (60%). Вторым по частоте оказался ответ: «Интерес к профессии» — 266 анкет (42%), а 193 (31%) респондента считают, что получают интересную и престижную профессию. Здесь уже мы находим некоторый перенос акцентов интереса и положительного эмоционального отклика в более узкую область конкретной будущей профессии. Также можно отметить значительное количество случайных факторов в выборе первокурсниками направлений подготовки. Это согласуется с исследованиями других авторов [3, с. 191], и хотя, по нашему мнению, такое положение дел не является позитивным, но и не может стать «противопоказанием» к профессиональному развитию и формированию профессиональной субъектности, оно, безусловно, свидетельствует о необходимости активизировать процесс самопознания и профориентации среди поступивших в вуз.

В целом, выбор места и направления профессионального обучения опрошенными абитуриентами воспринимается как сложный и значимый процесс. Они указывают на необходимость помощи со стороны более компетентных специалистов и прежде всего психологов. Согласно анкете, ответ «консультация психолога — самый эффективный способ определиться с будущей профессией» был поставлен на первое место и набрал 4197 баллов (ранжирование от 1 до 13). Однако большинство прокомментировали, что таких консультаций не получали, хотя считают их необходимыми. Это свидетельствует о субъективно значимой проблеме профессионального самоопределения и востребованности квалифицированной помощи.

Профессиональная мотивация определяет успешность профессионального обучения, верность выбора профессионального пути, качество и продуктивность трудовой деятельности, степень удовлетворенности результатами своего труда. Логично обратить внимание на связь таких компонентов, как результативность профессионального обучения, уровень интеллектуальных способностей и мотивация. В ходе комплексного исследования будущих педагогов А.А. Реан получил интересные результаты, показывающие связь профессиональной мотивации, общего интеллекта и академической успеваемости студентов вуза. Предположение, что интеллект является доминирующим фактором успешности обучения, не оправдалось. Так, протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов, были сопоставлены полученные данные с информацией об академической успеваемости. Было обнаружено, что никакой значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по общеобразовательному блоку дисциплин нет [1]. Этот факт получил подтверждение у ряда исследователей — В.А. Якунина, Н.И. Мешковой, Х. Хекхаузена. Обнаружено, что «хорошо успевающие» и «слабые» студенты отличаются не столько по уровню интеллекта, сколько по качеству и типу мотивации своей учебной деятельности. Для первых была характерна внутренняя мотивация: им необходимо освоить профессию на высоком уровне, они ориентируются на получение прочных профессиональных знаний и практических умений; а для вторых мотивы в основном были ситуативные, отрицательные: в первую очередь — мотивы избегания неудач, так называемая, отрицательная мотивация (избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т. п.). Если студент не видит себя в профессии, которой он обуча-

ется, то он не видит смысла тратить свои силы на учебные занятия, несмотря на высокие потенциальные интеллектуальные возможности. Следовательно, успеваемость в вузе будет в некоторой степени свидетельствовать о наличии и качестве мотивации к профессиональной деятельности. Поэтому в дальнейших исследованиях мы будем ее учитывать.

В 2016 г. мы дополнили наше обследование первокурсников тестированием с помощью «Методики определения мотивации учения студентов» В.Г. Каташева [4] и методики «Изучение мотивации профессиональной деятельности» К. Замфира в модификации А.А. Реана [2]. Согласно правилу обработки полученных данных по методике В.Г. Каташева (табл. 1): 1-й уровень — низкий, считается не характерным для студента, 2-й уровень — средний, 3-й уровень — нормальный, 4 уровень — высокий. Половина вопросов (24) предполагает выявить уровень сознательного отношения к проблемам профиля учения, а вторая половина вопросов (20) направлена на выявление эмоционального восприятия различных видов деятельности в меняющихся ситуациях. Набрать возможно от 11 до 55 баллов.

Выборка составила 508 (85%, всего 598) студентов первого курса, обучающихся только на педагогических направлениях подготовки. Были получены следующие результаты.

Анализ полученных результатов показывает преобладание у студентов высокого уровня мотивации — 44,7%. Нормальный уровень отмечен у 30,1% опрошенных, средний уровень мотивации — у 19,3%, а низкий — у 5,9%. Таким образом, у большинства (74,7%) участвующих в исследовании были обнаружены высокий и нормальный уровни мотивации учения.

Таблица 1

Распределение количества студентов первого курса педагогических направлений подготовки 2016—2017 учебного года по преобладающему уровню мотивации учения (методика В.Г. Каташева)

№ п/п	Уровень мотивации	Количество студентов, имеющих уровень мотивации
1	1 (низкий)	30 (5,9 %)
2	2 (средний)	98 (19,3 %)
3	3 (нормальный)	153 (30,1 %)
4	4 (высокий)	227 (44,7 %)

Вопрос о качестве преобладающей мотивации разрешался с помощью методики К. Замфира в модификации А.А. Реана (табл. 2).

Студенты первого курса пока не реализуют себя в педагогической деятельности, однако полученные результаты позволяют расставить смысловые акценты относительно будущей профессии, определив мотивационные приоритеты. Результаты отражают представления студентов о профессиональном будущем в идеальном плане и демонстрируют ориентацию студентов на мотивы самореализации, удовлетворенность от процесса и результата труда — 67,5%. Внешняя положительная мотивация также является важной, но для гораздо меньшего количества опрошенных, мотивы социального престижа, уважения, карьерного роста оказались значимыми для 22,1% респондентов. Денежный заработок расценивается большинством в качестве стимула среднего уровня. А отрицательный мотив, такой как

стремление избежать критики, в большинстве ответов набирает 1—2 балла и преобладающим является у 10,4%.

Для нас также представляет интерес анализ результатов тестирования в разрезе факультетов. В представленных на рис. 1 и 2 данных можно обнаружить расхождение результатов по факультетам. Видно, что существуют особенности мотивационной сферы у обучающихся на разных факультетах. На нескольких факультетах (технологии и бизнеса, математики, физики и информатики, искусств, социальных и гуманитарных наук) обнаруживается небольшое отклонение от средних значений по вузу по результатам методики В.Г. Каташева (рис.1), где мотивация более низкого уровня или качества, в то время как у большинства первокурсников преобладает высокий четвертый уровень.

Примечательно, что результаты исследования по методике К. Замфира в моди-

Таблица 2

Распределение количества студентов первого курса педагогических направлений подготовки 2016—2017 учебного года по преобладающему уровню мотивации (методика К. Замфира в модификации А.А. Реана)

№ п/п	Уровень мотивации	Количество студентов, имеющих уровень мотивации
1	Внутренняя мотивация	343 (67,5 %)
2	Внешняя положительная мотивация	112 (22,1 %)
3	Внешняя отрицательная мотивация	53 (10,4 %)

Факультеты



Рис. 1. Распределение данных по структуре мотивации среди студентов первого курса педагогических направлений подготовки 2016—2017 учебного года по методике В.Г. Каташева, средний балл

фикации А.А. Реана (рис. 2), на факультетах искусств, социальных и гуманитарных наук, технологии и бизнеса, математики, физики и информатики также показывают нам баллы выше средних значений по университету по внешней отрицательной мотивации. Они незначительно выше значений, полученных на других факультетах, но интересна причина таких результатов.

На факультете искусств, социальных и гуманитарных наук обучаются будущие учителя начальных классов, конкурс на эту специальность в последние годы один из самых высоких в университете. Можно было ожидать, что поступившие в силу своей конкурентоспособности выбрали желаемый факультет и специальность. Однако мы обнаруживаем диссонирующие результаты, которые для нас представляют научный интерес. На факультете математики, физики и информатики, технологий и бизнеса по сравнению с другими факультетами значительное количество среди поступивших — молодые люди, выбравшие специальность вторым приоритетом. Что, возможно, свидетельствует о значительной неоднородности внутри студенческих групп в вопросах отношения к будущей профессии и обучению.

Анализируя результаты, необходимо учитывать, что в исследовании участвовали студенты первого семестра, переживающие процесс адаптации к обучению в вузе. Однако полученные данные достаточно оптимистично представляют отношение студентов к профессиональному обучению, в том числе и на педагогических направлениях подготовки, и профессии учителя.

В целом можно констатировать, что у большинства первокурсников положительное отношение к выбранному направлению подготовки, убежденность, что оно соответствует их личным качествам и карьерным устремлениям. Высокие показатели, соответствующие ценным третьему и четвертому уровню мотивации, а также преобладание у будущих педагогов внутренней мотивации позволяют сделать предположение о желании выстраивать свое профессиональное, в том числе и педагогическое, будущее.

Однако сфера мотивов и потребностей пластична и динамична, в ходе профессионального обучения, а потом и профессиональной деятельности и потребности, и мотивы могут существенно трансформироваться. Этим процессом можно управлять, ставя цель сформировать наиболее продуктивные



Рис. 2. Распределение данных по структуре мотивации среди студентов первого курса педагогических направлений подготовки 2016—2017 учебного года по методике К. Замфира, средний балл

и социально ценные мотивы. Но если механизм влияния на формирование внешнего положительного мотива известен хорошо, то достаточно сложной к построению представляется технология формирования и сохранения более ценной внутренней мотивации, что является, на наш взгляд, следствием наличия значительного количества внутренних, личных и независимых переменных.

В процессе обучения в университете в ситуации частичного соприкосновения с феноменами педагогической деятельности, участия в проектировании образа своего профессионального будущего, представления об «идеальном современном учителе» начинается становление профессионально значимых ценностей, мотивов. Крайне важно обретение профессионального смысла и становление профессиональной мотивации у

будущих педагогов. Будущий учитель формируется в деятельности, ориентированной на педагогическую профессию. Пробуждение интереса через знакомство с разноплановой, творческой педагогической работой, а также через формирование профессионально ценных компетенций дает возможность представить позитивную картину собственного педагогического будущего, создавая ситуацию успеха и мотивируя. Однако сегодняшнее педагогическое образование еще не в полной мере предоставляет студенту возможность прикоснуться к профессиональной деятельности [6]. Но на сегодняшний день в системе подготовки педагогических кадров происходят серьезные преобразования, и можно констатировать, что внимание к практической составляющей этой подготовки увеличивается.

Литература

1. *Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С.И.* Психология и педагогика: Учебник. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
2. Диагностика профессионального становления личности: учеб.-метод. пособие: в 3 ч. Ч. 3. / Сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2012. 144 с.
3. *Крылова М.А.* Особенности профессиональной ориентации старшеклассников на получение педагогического образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 1. С. 190—198. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Krylova.html> (дата обращения: 02.05.2017).
4. *Каташев В.Г.* Исследование мотивации профессионального обучения [Электронный ресурс] // Разработка модели системы воспитания в высшем учебном заведении (на опыте Казанского государственного университета): отчет о научно-исследовательской работе. Казань, 2002. URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/g12_2_1.htm (дата обращения: 07.03.2017).
5. *Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М.* Готовность педагогов к введению

6. профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 22—34. doi: 10.17759/ pse.2016210204
7. *Рубцов В.В.* Модернизация педагогического образования: психолого-педагогическое направление // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. 2012. № 2. С. 22—25.
8. *Слободчиков В.И.* Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2005. 180 с.
9. *Татенко В.А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы // Психологический журнал. 2005. Т. 16. № 3. С. 23—34.
10. *Hargreaves A., Goodson I.* Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity // Educational Administration Quarterly. 2006. Vol. 42(1). P. 3—41.
11. *Hargreaves A.* Professional capital: Transforming teaching in every school / A. Hargreaves, M. Fullan. M.; N.Y.: Teachers College Press, Abingdon; Routledge, 2012. 240 p.

Motivation of Professional Choice as a Component of Professional Subjectness in Teachers

Budnikova S.P.*,

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia
svpbu@yandex.ru

The paper addresses the issue of factors that define the choice of university and future profession in prospective students of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. The motives of professional choice are essential when it comes to analyzing the conditions of development of professional subjectness. Our study involved 62% of all first-year students and 85% of first-year students of pedagogical departments. We used our specially developed questionnaire “Motives of University Choice” and a set of others, such as V.G. Katashev’s “Technique for Measuring Learning Motivation in Students” and K. Zamfir’s “Work Motivation Technique” (modified by A.A. Rean). The outcomes show that most students make choices basing on their emotional attitude to the professional sphere which is generally positive. Also, it was revealed that important inner and outer positive motives prevail in most future teachers. The paper states that it is necessary to find the universal criteria which could help predict successful self-actualisation in profession in individuals during their study at university and thus help reveal the mechanisms for managing this process. Finally, we suggest some possible forms promoting professional self-orientation at university.

Keywords: motivation of professional learning and professional choice, professional subjectness in teachers.

References

1. Bordovskaya N.V., Rean A.A., Rozum S.I. *Psikhologiya i pedagogika: Uchebnik [Psychology and pedagogy]*. Saint-Peterburg: Piter Publ., 2008. 432 p.
2. Suntsova Ya.S. (eds.), *Diagnostika professional'nogo stanovleniya lichnosti: ucheb.-metod. posobie: v 3 ch. Ch. 3. [Diagnostics of the professional development of the individual: Teaching aid: in 3 vol. Vol. 3]*. Izhevsk: «Udmurtskii universitet» Publ., 2012. 144 p.
3. Krylova M.A. *Osobennosti professional'noi orientatsii starsheklassnikov na poluchenie pedagogicheskogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Features of professional orientation of high school students to receive pedagogical education]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2015. Vol. 7, no. 1, pp. 190—198. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2015/1/Krylova.phtml> (Accessed 07.03.2017). (In Russ., abstr. in Engl.)
4. Katashev V.G. *Issledovanie motivatsii professional'nogo obucheniya [Elektronnyi resurs] [The study of motivation of professional training]. Razrabotka modeli sistemy vospitaniya v vysshem uchebnom zavedenii (na opyte Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta): otchet o nauchno-issledovatel'skoi rabote [Development of a model system of education in higher education (experience of the Kazan state University: report on the research work)]*. Kazan', 2002. URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_2_1.htm (Accessed: 07.03.2017).
5. Margolis A.A. et al. *Gotovnost' pedagogov k vvedeniyu professional'nogo standarta: rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya [Teachers' Opinion about Implementation of the Professional Standard: Results of Sociological Research]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 22—34. doi: 10.17759/pse.2016210204. (In Russ., abstr. in Engl.)

For citation:

Budnikova S.P. Motivation of Professional Choice as a Component of Professional Subjectness in Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 14—22. doi: 10.17759/pse.2017220502 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Budnikova Svetlana Petrovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Head of the Department of Professional Orientation and Employment Assistance for Students, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia. E-mail: svpbu@yandex.ru

6. Rubtsov V.V. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskoe napravlenie [Modernization of teacher education: psychological-pedagogical direction]. *Byulleten' Uchebno-metodicheskogo ob"edineniya vuzov RF po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* [Bulletin of Educational and methodical Association of universities of the Russian Federation on psychological and pedagogical education], 2012, no. 2, pp. 22—25.
7. Slobodchikov V.I. *Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk* [The development of subjective reality in ontogenesis. Dr. Sci. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2005. 180 p.
8. Tatenko V.A. Sub"ekt psikhicheskoi aktivnosti: poisk novoi paradigmy [The subject of mental activity: the search for a new paradigm]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2005. Vol. 16, no. 3, pp. 23—34.
9. Hargreaves A., Goodson I. Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 2006. Vol. 42(1), pp. 3—41.
10. Hargreaves A. Professional capital: Transforming teaching in every school. New York: Teachers College Press, Abingdon: Routledge, 2012. 240 p.

Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе

Григорьева М.В.*,

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия
grigoryevamv@mail.ru

Шамионов Р.М.**,

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия
shamionov@mail.ru

Голубева Н.М.***,

ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,
Саратов, Россия
crape@live.ru

Рассматривается проблема определения роли рефлексии в процессе адаптации студентов к условиям обучения в вузе. Предполагается наличие специфики рефлексии в зависимости от результата социально-психологической адаптации студентов в образовательной среде вуза. В исследовании приняли участие студенты в количестве 320 человек (средний возраст составил 24,1 года, $SD=6,8$; мужчин — 10,3%). Используются стандартизированные методики: исследования адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) и оригинальные шкалы для оценки рефлексивной деятельности. Показано, что рефлексивная деятельность и ситуативная, ретроспективная, перспективная рефлексия специфичны у студентов, хорошо адаптированных и с трудностями адаптации. Установлено, что в процессе адаптации к вузу важным является регуляция динамики рефлексивных образов, позволяющая сочетать необходимую для оперативного реагирования на изменения ситуации динамику и достаточную для осознания и создания мотивации стабильность и четкость.

Ключевые слова: личность, студент, рефлексия, социально-психологическая адаптация, среда.

Для цитаты:

Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23—30. doi: 10.17759/pse.2017220503

* Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), Саратов, Россия. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

** Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), Саратов, Россия. E-mail: shamionov@mail.ru

*** Голубева Наталия Михайловна, ассистент, Саратовский государственный университет (ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»), Саратов, Россия. E-mail: crape@live.ru

Введение

Высшее профессиональное учреждение предъявляет к современным студентам требования самостоятельного и чрезвычайно динамичного освоения новых компетенций, новых форм и способов их развития и саморазвития, новых способов социальных взаимодействий. Особую значимость в исследуемом вопросе приобретает умение рефлексировать, которое включено в число компетенций, обязательных для овладения студентами высшей школы. Рефлексия помогает студентам осмыслить и усвоить получаемые знания, сформулировать ценности, оценить результаты, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь [12]. Рефлексия — это обращение внимания субъекта на самого себя и на свое сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление [1].

В отечественной психологии для раскрытия психологического содержания различных феноменов рефлексия рассматривается в рамках разных исследовательских подходов. Л.С. Выготский [3], А.Н. Леонтьев [10] рассматривали рефлексию в рамках проблемы сознания. В рамках мышления рефлексию изучали А.В. Брушлинский [2], С.Л. Рубинштейн [13]. К раскрытию феномена рефлексии с позиции творческого мышления подходят С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов [15].

В подходе А.В. Карпова рефлексия выступает как мета-способность, входящая в когнитивную подструктуру психики, выполняющая регулятивную функцию для всей системы. Рефлексия одновременно является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует пластичность и адаптивность личности [9].

Однако большой опыт теоретических и эмпирических исследований рефлексии в психологии еще недостаточно проанализирован с точки зрения роли этого механизма в адаптационных процессах, которые понимаются нами как процессы установления динамичного равновесия в системе «личность—среда». Применительно к настоящему исследованию, речь идет прежде всего об образовательной

среде вуза, адаптация к которой предусматривает ряд весьма сложных аспектов, связанных как непосредственно с ней, так и с социально-психологической ситуацией, возникающей в связи с новой жизненной ситуацией. Последнее касается сепарации с родителями [6], изменения социального окружения [18; 21], включая восприятие отношений [17], необходимости нового уровня взаимодействий и динамики Я-концепции [16] и др. В весьма ограниченном числе публикаций затрагиваются вопросы рефлексии в адаптационном процессе, в частности, в подготовке учителей [19; 20] как фактора адаптации студентов [4; 5; 14] и др.

Вопрос о механизмах и особенностях рефлексивной деятельности у студентов, а также о связи различных аспектов рефлексии с успешной адаптацией в образовательной среде до сих пор остается открытым.

Организованное и проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на обнаружение методом регрессионного анализа значимых для общего результата адаптационного процесса характеристик рефлексивной деятельности. В качестве объекта работы мы определили рефлексию, а предметом стали характеристики рефлексивной деятельности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе.

Предполагалось, что рефлексия выполняет существенную роль в социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе, способствуя или препятствуя ей: механизмы мысленного повтора и эмоционально положительного подкрепления действий, динамика и оперативная коррекция образов рефлексии способствуют адаптированности студентов, а избыточная динамика, как и избыточная стабильность образов рефлексии — не способствуют.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие студенты факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Объем выборки составил 320 человек (средний возраст — 24,1 года, SD=6,8; мужчин — 10,34%).

Для определения показателей рефлексии и результатов адаптации использовались следующие диагностические инструменты:

— «Методика исследования адаптированности студентов в вузе» (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова) [7];

— «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд, в модификации А.К. Осницкого) [11];

— «Методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) [8];

— авторская анкета с целью определения особенности индивидуального опыта рефлексивной деятельности (частоты, длительности и эмоциональной окрашенности процесса рефлексии; яркости, детализированности и динамичности рефлексивных образов, а также пусковых механизмов и результатов рефлексии).

Анкета включала шкалы, названия которых были сформулированы на основе контент-анализа ответов на вопросы предваряющей беседы с испытуемыми, например: «Длительность переживания промаха—успеха», «Пусковой механизм рефлексии "Оценка прошлого"», «Динамичность рефлексивных образов», «Преобладание слуховых образов рефлексии» и т. п.

Логика исследования заключалась в следующем: на основе полученных показателей общего результата адаптации испытуемые

были разделены на две группы (1-я группа — хорошо адаптируемые и 2-я группа — с трудностями адаптации). По результатам диагностики в этих двух группах проводился регрессионный анализ, зависимой переменной в котором выступал общий результат социально-психологической адаптации. Далее такая же процедура анализа данных проводилась для общего результата адаптированности студентов к учебной группе.

Для выявления предикторов адаптированности студентов к образовательной среде вуза был использован прямой пошаговый регрессионный анализ с использованием пакета SPSS.

Результаты и их обсуждение

Основным положительным рефлексивным предиктором социально-психологической адаптированности у хорошо адаптированных студентов, как видно из табл. 1, является длительность переживания неуспеха—успеха. Очевидно, протяженность рефлексивных процессов во времени и, возможно, неоднократность их повторения, позволяющие оценить и осознать свою активность, приводящую к определенному результату, способствуют фиксации личностных действий, приводящих или препятствующих установлению адаптационного соответствия между требованиями социальной среды и своими возможностями.

Таблица 1

Параметры пошагового регрессионного анализа для зависимой переменной «Социально-психологическая адаптированность» в группе хорошо адаптированных студентов

Модель	Коэффициенты				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Стандартная ошибка			
(Константа)	83,83	2,45		34,16	,00
Длительность переживания промаха—успеха	1,11	,31	,44	3,58	,00
Пусковой механизм рефлексии «Оценка прошлого»	-2,74	1,26	-,26	-2,18	,03
Динамичность рефлексивных образов	-,73	,34	-,26	-2,15	,04

$R^2 = 0,23$; $F=5,62$, $p<0,01$

Примечание. Здесь и далее: B — нестандартизованный коэффициент; β — стандартизованный регрессионный коэффициент; t — критерий Стьюдента, p — уровень значимости; R^2 — коэффициент множественной детерминации; F — критерий Фишера.

Из табл. 1 видно, что социально-психологическая адаптированность студентов, не имеющих в целом адаптационных проблем, имеет два отрицательных предиктора. Это оценка прошлого в качестве пускового механизма рефлексии и динамичность рефлексивных образов. Очевидно, оценка прошлого и связанная с этим рефлексия у хорошо адаптированных студентов, скорее всего, тормозит адаптационный процесс, протекающий в настоящем или обращенный в будущее.

Динамичность рефлексивных образов также не способствует социально-психологической адаптированности у студентов, не имеющих адаптационных проблем. Изменения образов затрудняют осознание несоответствия своих возможностей и требований социальной среды, не позволяют выработать ментальные модели оптимальных адаптационных действий, не способствуют их закреплению в памяти в виде четких и направляющих образов.

Модель регрессии для студентов, испытывающих трудности социально-психологической адаптации, представлена в табл. 2.

Как видно, в группе студентов с адаптационными проблемами — четыре отрицательных предиктора. Это рефлексия настоящего, динамичность рефлексивных образов, отсутствие результата рефлексии и побуждение извне в качестве пускового механизма рефлексии. Динамичность и в этом случае так же, как в группе хорошо адаптированных студен-

тов, снижает результат адаптации. Не способствует социально-психологической адаптации и рефлексия настоящего. Это позволяет утверждать, что рефлексия, требующая внутренней погруженности и некоторой отстраненности от происходящего, переориентирует субъекта с активного восприятия реальности и действий в ней на внутренние процессы, что тормозит оперативное реагирование и снижает адекватность и своевременность установления соответствия требованиям социального окружения.

Побуждение к рефлексии извне, например, преподавателями, родителями, однокурсниками и др. снижает социально-психологическую адаптированность в группе студентов с проблемами адаптации. Это может быть связано с защитными механизмами в ответ на социальное давление, отсутствием стремления к адаптации в определенных группах, конфликтами и др.

В табл. 3 представлены результаты регрессионного анализа для адаптированности к учебной группе, измеренной в группе хорошо адаптированных студентов с помощью методики Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крылова.

Как видно из табл. 3, адаптированность к учебной группе достигается легче, если студенты оперативно за довольно короткое время корректируют рефлексивные образы, стараются систематизировать их и не «застревают» в настоящей ситуации несоответствия или конфликта.

Таблица 2

Параметры пошагового регрессионного анализа для зависимой переменной «Социально-психологическая адаптированность» в группе студентов с трудностями адаптации

Модель	Коэффициенты				t	p
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты			
	B	Стандартная ошибка	Бета			
(Константа)	82,61	6,42		12,87	,00	
Рефлексия настоящего	-,75	,16	-,49	-4,72	,00	
Динамичность рефлексивных образов	-1,14	,44	-,26	-2,58	,01	
Отсутствие результата рефлексии	-18,02	5,52	-,32	-3,26	,00	
Пусковой механизм рефлексии «Внешнее побуждение»	-11,92	4,27	-,29	-2,79	,01	

R² = 0,59; F=15,69, p<0,001

У студентов с проблемами адаптации к учебной группе ее предикторы со стороны рефлексии имеют негативный характер (табл. 4).

Из табл. 4 видно, что студенты с трудностями адаптации в учебной группе рефлексируют в основном вербальную информацию, при этом формируются слуховые образы рефлексии, что негативно влияет на результат адаптации. Пусковым механизмом рефлексии является любое изменение привычного хода жизни, а поскольку современная жизнь динамична, то рефлексия запускается постоянно. Очевидно это связано с большими внутренними затратами субъекта и невозможностью получения продуктивного рефлексивного результата. Все это снижает адаптированность студентов к учебной группе.

Таким образом, рефлексия играет специфическую роль в адаптационных процессах:

- механизмы мысленного повтора и эмоционально положительного подкрепления действий, сочетание необходимой для оперативного реагирования на изменения ситуации динамики и достаточной для осознания и создания мотивации стабильности и четкости рефлексивных образов способствуют социально-психологической адаптированности студентов;
- побуждение к рефлексии извне, слуховые образы рефлексивного процесса, избыточная насыщенность, динамика или стабильность рефлексивных образов тормозят адаптационный процесс, задерживают установление соответствия между требованиями образовательной среды вуза и возможностями студентов.

Таблица 3

Параметры пошагового регрессионного анализа для зависимой переменной «Адаптированность к учебной группе» в группе хорошо адаптированных студентов

Модель	Кoeffициенты				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Стандартная ошибка	Бета		
(Константа)	15,06	,97		15,55	,00
Динамичность рефлексивных образов	,17	,07	,29	2,59	,01
Длительность переживания промаха—успеха	-,20	,06	-,37	-3,23	,00
Рефлексия настоящего	-,04	,02	-,27	-2,33	,02
Системная рефлексия	,03	,02	,24	2,05	,05

$R^2 = 0,34$; $F=6,69$, $p<0,001$

Таблица 4

Параметры пошагового регрессионного анализа для зависимой переменной «Адаптированность к учебной группе» у студентов с трудностями адаптации

Модель	Кoeffициенты				
	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Стандартная ошибка	Бета		
(Константа)	7,93	,37		21,35	,00
Преобладание слуховых образов рефлексии	-3,52	1,39	-,278	-2,52	,01
Пусковой механизм рефлексии «Изменение привычного хода жизни»	-1,22	,55	-,243	-2,21	,03

$R^2 = 0,13$; $F=5,38$, $p<0,01$

Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №15-06-10624.

Литература

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 6—361.
4. Голубева Н.М. Рефлексия как адаптивный ресурс личности // Теория и практика общественного развития. 2015. № 14. С. 145—147.
5. Григорьева М.В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 259—263.
6. Григорьева М.В., Семина А.В. Роль эмпатии в процессе социально-психологической адаптации студентов к условиям обучения в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 4 (8). С. 358—363.
7. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 2. URL: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_Krilova.phtml (дата обращения: 09.02.2014).
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45—57.
9. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 304 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 330 с.
11. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43—56.
12. Репьёва Н.Г. Проблема адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Основные проблемы и направления воспитательной работы в современном вузе. Барнаул: АлтГТУ, 2010. С. 275—277.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000 720с.
14. Самсонова А.О. Интеллектуальная рефлексия как фактор адаптации студентов-первокурсников к учебной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 67—69.
15. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31—41.
16. Тарасова Л.Е. Взаимосвязь характеристик Я-концепции старшеклассников и показателей адаптации к образовательной среде [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. URL: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=110> (дата обращения: 10.02.2014).
17. Терюшкова Ю.Ю. Восприятие отношений в группе как фактор адаптации к вузу студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 150—160.
18. Giromini L., Velotti P., de Campora G., et al. Cultural adaptation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Reliability and Validity of an Italian Version // Journal of clinical psychology. 2012. Vol. 68 (9). P. 989—1007. DOI: 10.1002/jclp.21876 Published: SEP 2012
19. Greenfield Jr., William D., Hunter J. Working (with/out) the system: Educational leadership, micropolitics and social justice / Ed.:Ryan, J; Armstrong, D.E. Issues in the Research Theory Policy and Practice of Urban Education, 2016. P. 67—94.
20. Liu K. Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education // Educational review. 2015. Vol. 67 (2). P. 135—157.
21. Shamionov R.M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 131. P. 51—56.

Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University

Grigoryeva M.V.*,

*Saratov State University, Saratov, Russia,
grigoryevamv@mail.ru*

Shamionov R.V.**,

*Saratov State University, Saratov, Russia,
shamionov@mail.ru*

Golubeva N.M.***,

*Saratov State University, Saratov, Russia,
crape@live.ru*

The article considers the problem of determining the role of self-reflection in the process of adaptation of students to the conditions of study at university. It is suggested that the specifics of self-reflection depend on the outcomes of social psychological adaptation of students in the educational environment of university. The study involved 320 students (average age — 24.1 years old, SD = 6.8, males — 10.3%). The following standardized techniques were used: studies on student adaptation at university (T.D. Dubovitskaya, A.V. Krylova), diagnostics of social psychological adaptation (K. Rogers, R. Diamond), measures of self-reflection level (A.V. Karpov, V. V. Ponomaryova), and custom-developed scales for evaluating self-reflective activity. The study revealed that self-reflective activity and situational, retrospective, and perspective self-reflection are specific for well-adapted students as well as for students with difficulties in adaptation. It is clear that regulation of dynamics of self-reflective images is important for the process of adaptation to university, allowing the individual to combine the dynamics necessary for quick response to changes in the situation and sufficient stability and clarity for understanding and creating motivation.

Keywords: personality, student, self-reflection, social psychological adaptation, environment.

Funding

This work was supported by the Russian Foundation for Humanities, grant №15-06-10624.

References

1. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. *Bolshoy psikhologicheskiy slovar'* [Unabridged psychological dictionary]. Moscow: Prime-Evroznak, 2003. 672 p.
2. Brushlinskiy A.V. *Problemy psikhologii sub'ekta* [Problems of subject psychology]. Moscow: Institut psihologii RAN, 1994. 109 p.

3. Vygotsky L.S. *Myshleniye i rech.* Kn.: Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii.* V 6 t. T. 2. [Thinking and Speech. In Collection of works in 6 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 6—361.
4. Golubeva N.M. *Refleksiya kak adaptivniy resurs lichnosti* [Self-reflection as an adaptive resource of personality]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo*

For citation:

Grigoryeva M.V., Shamionov R.V., Golubeva N.M. Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 23—30. doi: 10.17759/pse.2017220503 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Grigoryeva Marina Vladimirovna*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology and Psychological Diagnostics, Saratov State University, Saratov, Russia. E-mail: grigoryevamv@mail.ru

** *Shamionov Rail Munirovich*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Education and Development, Saratov State University, Saratov, Russia. E-mail: shamionov@mail.ru

*** *Golubeva Nataliya Mihailovna*, Assistant, Chair of Pedagogical Psychology and Psychological Diagnostics, Saratov State University, Saratov, Russia. E-mail: crape@live.ru

- razvitiya [Theory and practice of social development], 2015, no. 14, pp. 145—147
5. Grigorieva M.V. Ponyativniy apparat psikhologii adaptatsii lichnosti [Conceptual apparatus of psychology of personality adaptation]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Novaya Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2014, no. 3 (3), pp. 259—263.
6. Grigorieva M.V., Semina A.V. Rol' empatii v protsesse sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii studentov k usloviyam obucheniya v vuze [Role of empathy in the process of socio-psychological adaptation of students to the conditions of study in a university]. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Novaya Seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2013, no. 2, (4(8)), pp. 358—363.
7. Dubovitskaya T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [Elektronnyi resurs] [Methodology of studying the adaptation of students in a university]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological Science and Education PSYEDU.ru], 2010, no. 2. Available at: http://psyedu.ru/journal/2010/2/Dubovitskaya_KriloVA.phtml (Accessed: 20.04.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Karpov A.A. Refleksivnost kak psichicheskoye svoystvo i metodika eyo diagnostiki [Reflexivity as a psychic property and techniques of its diagnosis]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2003, no. 24 (5), pp. 45—57.
9. Karpov A.V., Skityaeva I.M. Psikhologiya refleksii [Psychology of reflection]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2002. 304 p.
10. Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost. [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl, Publ. "Akadeniya", 2004. 330 p.
11. Osnitskiy A.K. Opredelenie kharakteristik sotsialnoy adaptatsii [Determination of characteristics of social adaptation]. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2004, no. 1, pp. 43—56.
12. Repyova N.G. Problema adaptatsii studentov pervogo kursa k obucheniyu v vuze [Problem of adaptation of first-year students to university education]. *Osnovnye problemy i napravleniya vospitatelnoy raboty v sovremennom vuze* [The main problems and directions of educational work in the modern university]. Barnaul: AltSTU, 2010, pp. 275—277.
13. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2000. 720 p.
14. Samsonova A.O. Intellektualnaya refleksiya kak faktor adaptatsii studentov-pervokursnikov k uchebnoy deyatelnosti [Intellectual reflection as a factor of adaptation of first-year students to educational activity]. *Mir nauki, kulturny, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2013, no. 1 (38), pp. 67—69.
15. Semenov I.N., Stepanov S. Yu. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya [Psychology of reflection: problems and studies]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1985, no. 3, pp. 31—41.
16. Tarasova L.E. Vzaimosvyaz' kharakteristik Ya-konceptii starsheklassnikov i pokazateley adaptatsii k obrazovatel'noj srede [Elektronnyi resurs] [Interrelation of characteristics of the self-concept of senior pupils and indicators of adaptation to the educational environment]. *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2013, no. 4, Available at: <https://science-education.ru/ru/issue/view?id=110> (Accessed: 10.02.2014). 17.
17. Terushkova Yu.Yu. Vospriyatie otnosheniy v gruppe kak faktor adaptatsii k vuzu studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. [Perception of relations in a group as a factor in the adaptation of students with disabilities to university]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2015, no. 13 (3), pp. 150—160. (In Russ., abstr. In Engl.).
18. Giromini L., Velotti P., de Campora G. et al. Cultural adaptation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale: Reliability and Validity of an Italian Version. *Journal of clinical psychology*, 2012. Vol. 68 (9), pp. 989—1007. doi: 10.1002/jclp.21876
19. Greenfield Jr., William D., Hunter J. Working (with/ out) the system: Educational leadership, micropolitics and social justice. In Ryan J. (eds.), *Issues in the Research Theory Policy and Practice of Urban Education*, 2016, pp. 67—94.
20. Liu K. Critical reflection as a framework for transformative learning in teacher education. *Educational review*, 2015. Vol. 67 (2), pp. 135—157.
21. Shamionov R.M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 131, pp. 51—56.

Специфика отношения учителей к учащимся с разным статусом в школьном классе

Сачкова М.Е.*,

ФГБОУ ВО РАНХиГС, Москва, Россия,
msachkova@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования отношения учителей общеобразовательных организаций к учащимся с разным статусом в школьном классе. Особое внимание уделено вопросу оценивания педагогами среднестатусных членов ученических групп. В исследовании применялся комплекс социально-психологических методик: параметрическая социометрия, аутосоциометрия, параметрическая референтометрия, аутореферентометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе, «Техника репертуарных решеток» Дж. Келли (модифицированный вариант). Участниками исследования стали 126 учителей школ Москвы, преподающих в 5—11 классах с трудовым стажем от 3 до 38 лет. Установлено, что педагоги, в целом, адекватно оценивают статусную структуру школьного класса, однако слабо дифференцируют категорию среднестатусных учащихся. Обсуждаются также результаты исследования особенностей эмоционального отношения педагогов к учащимся в зависимости от их статуса в ученической группе.

Ключевые слова: учитель, межличностная значимость, статусная структура отношений, разностатусные учащиеся.

Введение

Проблему отношений между учителями и учащимися в педагогической, возрастной и социальной психологии, безусловно, можно назвать традиционной. К данному вопросу обращалось большое число как отечественных, так и западных исследователей — педагогов и психологов. В трудах А.А. Бодалева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, И.В. Дубровиной, В.А. Кан-Калика, Г.А. Ковалева, Я.Л. Колминского, М.Ю. Кондратьева, А.А. Ле-

онтьева, А.К. Марковой, А.В. Петровского, А.М. Прихожан, Р.Х. Шакурова, Р. Бернса, К. Роджерса и многих других авторов была показана значимость изучения феномена педагогического общения, а также выявлены факторы оптимизации взаимоотношений педагогов и учеников. Однако необходимо отметить, что данный вопрос начал приобретать особую актуальность и значимость в современной ситуации развития системы образования в России. За последнее время прошел целый ряд реформ и модернизаций,

Для цитаты:

Сачкова М.Е. Специфика отношения учителей к учащимся с разным статусом в школьном классе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 31—38. doi: 10.17759/pse.2017220504

* Сачкова Марианна Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (ФГБОУ ВО РАНХиГС), Москва, Россия. E-mail: msachkova@mail.ru

за которым с волнением и, порой, тревогой наблюдают все участники образовательного процесса — администрация и педагогические коллективы учебных заведений, обучающиеся и их родители. Школы и детские сады сливаются и образуют единые образовательные организации — комплексы. В практику учебных учреждений внедряется инновационный профстандарт педагога. Все это, соответственно, приводит к предъявлению новых и более строгих требований как к самой профессии педагога, так и к степени овладения учителем необходимыми профессиональными компетенциями, которые соотносятся с конкретными трудовыми функциями, действиями и знаниями [2]. Безусловно, к данным компетенциям относится и умение формировать образовательную среду в соответствии с потребностями детей, имеющих разные психологические особенности (в том числе одаренными, с ОВЗ и т. п.), что в свою очередь включает умение правильно организовать педагогическое общение с обучающимися.

Обсуждаемый термин «профессиональное педагогическое общение» может быть рассмотрен как некоторая «система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых» [1, с. 10]. Как известно, именно через педагогическое общение напрямую реализуется комплекс учебных и воспитательных воздействий, формируются благоприятные социально-психологические взаимосвязи внутри школьных классов. Исследователь Е.В. Цуканова определила, что в наибольшей степени влияние на деловое общение учителя с учениками оказывают неформальные отношения между ними [9]. Важно, чтобы при этом у учителя было развито еще и «педагогическое видение», которое проявляется, по мнению А.А. Реана и Я.Л. Коломинского, в способности «... улавливать те незримые нити симпатий и антипатий, дружбы и неприязни, эмоциональные притяжения и отталкивания, которые пронизывают детский коллектив и создают в нем неповторимый эмоциональный климат» [6, с. 193].

При этом остается открытым вопрос, насколько адекватно учителя представляют систему отношений самих обучающихся внутри школьного класса. Так, например, по данным Я.Л. Коломинского, правильно видят педагоги лишь от 30 до 39% социометрических выборов учащихся и верно определяют статусы школьников в 32—55% случаев [3]. Кроме того, было установлено, что учителя хорошо отражают лишь структуру межличностного общения, которую они легко могут наблюдать, а скрытую картину, представленную в виде сложившейся структуры неформальных отношений, оценить им намного сложнее. Таким образом, правомерным становится вывод о том, что именно в последнее время и именно в современных условиях реформирования всей системы образования в стране все более значимым и востребованным становится всестороннее исследование отношений в системе «учитель—ученик» как центрального момента, лежащего в основе профессиональной деятельности каждого педагога [4].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей отражения педагогами неформальной структуры ученических групп и выявление специфики их эмоционального отношения к учащимся с разным статусом в школьных классах. Особое внимание при этом мы решили уделить наименее представленной в исследованиях по данной проблематике категории педагогического оценивания, а именно проанализировать ориентации педагогов на среднестатусных учеников. В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение, что учителя, в целом адекватно отражая неформальную структуру ученической группы, хорошо определяют «полярные» статусные категории (лидеров и аутсайдеров), но слабо дифференцируют среднестатусных учащихся внутри их статусной категории. При этом значимость для учителей среднестатусных учащихся ниже, чем высокостатусных, но выше, чем низкостатусных.

Методы исследования

Характеристика испытуемых

Основным контингентом участников исследования стали 126 учителей 5—11 клас-

сов общеобразовательных школ и гимназий г. Москвы, с разным стажем работы (от 3 до 38 лет), в основном женского пола (89%), в возрасте от 25 до 62 лет. Результаты опроса педагогов соотносились с эмпирическими данными, полученными в ученических группах среднего и старшего звена образовательных организаций. В исследование были включены 535 школьников в возрасте от 11 до 17 лет — учащихся пятых (3 группы, 74 человека), шестых (3 группы, 68 человек), седьмых (3 группы, 69 человек), восьмых (3 группы, 70 человек), девярых (4 группы, 98 человек), десятых (3 группы, 77 человек), одиннадцатых (3 группы, 79 человек) классов.

Схема проведения исследования

В ходе исследования применялись следующие социально-психологические методики: социометрия, референтометрия, аутореферентометрия, методический прием определения неформальной интрагрупповой структуры власти в контактном сообществе (М.Ю. Кондратьев), «Техника репертуарных решеток» Дж. Келли (в модификации М.Ю. Кондратьева).

Опрос учителей проводился в индивидуальной, очной форме. Все его этапы осуществлялись после исследований в ученических группах, в которых они преподают. На первом этапе исследования педагога должны были определить статусную структуру школьного класса по принципу степени влиятельности каждого ученика на ученическую группу (методический прием определения неформальной власти). Затем им необходимо было сделать выбор в пользу трех учеников, кого они хотели бы видеть в своем классе, если бы все школьные классы были расформированы и комплектовались заново (параметрический вариант социометрии), а также предположить, кого из одноклассников выбрали бы сами школьники (аутосоциометрия). После этого учитель отмечал, с бланками ответов каких учащихся ему интересно было бы ознакомиться. В исследовании можно было отметить не больше трех фамилий учащихся (параметрический вариант референтометрии). Нужно было также предположить, ответы каких одноклассников заинтересовали самих школьников (аутореферентометрия).

На втором этапе для исследования эмоционального отношения педагогов к своим ученикам применялся вариант «Техники репертуарных решеток» Дж. Келли, модифицированный М.Ю. Кондратьевым [5]. Данная модификация отражает статусный принцип при оценке членов группы. Учителям было предложено решить несколько задач, где нужно было сравнить трех человек из ученической группы по принципу схожести двух из них по какому-то личностному качеству и отличия третьего человека от них по другому качеству. Триады были составлены по принципу 2:1, т. е. два человека в них были включены одного статуса и один человек другого статуса. Данный принцип учителям не озвучивался. При этом педагогам нужно было отметить в бланке, каким качествам эти два ученика похожи и каким качеством другой ученик от них отличается.

Результаты и обсуждение

В связи с тем, что цель нашего исследования включала также определение адекватности представлений учителей о структуре школьных классов, в которых они преподают, мы решили, что результаты эмпирического исследования следует давать не через их описание, а, скорее, используя стратегию сравнительного анализа. Сложности данный тип анализа не представляет в связи с тем, что эмпирические данные, полученные при опросе учителей, непосредственно сравнивались нами с результатами опроса их же учеников, полученными в наших предыдущих исследованиях [7; 8].

В результате было установлено, что учителя, в целом, правильно отражают неофициальную структуру межличностных отношений школьников. При оценке достоверности результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена были получены достаточно высокие показатели взаимосвязи между представлениями школьников и представлениями учителей о распределении статусов учеников в структуре интрагрупповых отношений неформальной власти. По всем школьным классам результирующий коэффициент корреляции получился равным 0,67 (при уровне значимости $p < 0,01$). Если соот-

нести полученные эмпирические данные с результатами, представленными в работах Я.Л. Коломинского, М.Ю. Кондратьева, то можно прийти к выводу, что все-таки общий коэффициент осознанности статусной структуры школьного класса у педагогов средней и старшей школы ниже, чем у учителей начального звена [3; 5]. Объяснить данный феномен можно тем, что если в младших классах учителя обычно сами формируют как официальную, так и неформальную систему отношений учеников, то приблизительно с 5 класса на ситуацию в ученической группе большее влияние начинают оказывать сами школьники, а инtragрупповая структура в этот и последующие периоды может не только не совпадать, но и даже противоречить системе отношений, выстраиваемой педагогом.

Интересным, на наш взгляд, является и то, что при общей достаточно адекватной картине восприятия межличностных отношений в подростковых ученических группах зачастую представления педагогов ограничены и не дифференцированы. Проиллюстрируем данные результаты на конкретном примере. В отдельных школьных классах педагоги успешно (в 80—87% случаев) относили конкретного ученика к определенной статусной подкатегории внутри его ученической группы, однако внутри статусного слоя различия в положении школьников учителями не осознавались. Основной тенденцией является то, что педагоги зачастую завышают статус среднестатусных и низкостатусных школьников и приписывают «средним» высокостатусные позиции, а аутсайдерам — среднестатусные. Кроме того, была выявлена тенденция к занижению положения среднестатусных учеников в пределах их статусной подкатегории. Стоит отметить, что во всех участвующих в исследовании классах наиболее достоверным видением картины межличностных предпочтений учащихся отличались учителя, являющиеся одновременно классными руководителями и работающие в данных классах больше одного учебного года. Таким образом, однозначно можно утверждать, что время и опыт взаимодействия и общения с учащимися, несомненно, позитивно влияют на осознанность

и адекватность представлений педагогов о школьном классе. Статистических различий по показателям учителей, имеющих разных педагогический стаж, обнаружено не было.

Итак, результаты исследования показали, что менее дифференцированно учителя видят, скорее, среднестатусных учеников, нежели лидеров и аутсайдеров. При этом чаще всего есть осознание, что данные школьники — среднестатусные, однако определить, к какой части данной статусной категории они относятся, педагоги не могут. Среднестатусная категория по своей природе является гетерогенной и, в свою очередь, может быть подразделена в соответствии со своей внутрисклассовой иерархией на «верх» среднего статуса (другими словами, приближенные к высокостатусным), «низ» среднего статуса (приближенные к низкостатусным) и «типичных» среднестатусных. Такой характер распределения среднестатусных учащихся педагогами практически не осознается. Более того, мы установили, что учителя, распределяя учеников по статусным категориям, ориентируются, в первую очередь, на свои представления о том, что может быть значимо для ученической группы. Для них такими показателями выступают факторы успеваемости и высокой мотивации к обучению. По мнению учителей, именно высокомотивированные и успешные в учебе школьники всегда должны занимать лидерские позиции в своей ученической группе. При этом частые случаи записывания среднестатусных школьников в страту аутсайдеров определялись тем, что они были слабоуспевающими учениками.

Социометрическое исследование среди педагогов проводилось в параметрическом варианте со следующей инструкцией: «Если бы Вам необходимо было сделать выбор, кого из учеников взять в свой класс, то кто бы это был? Укажите не больше трех фамилий учеников». Данные социометрического исследования показали, что учителя больше всего симпатизируют высокостатусным ученикам (табл. 1). Во вторую очередь, учителя ориентированы на среднестатусных учеников, которые в структуре школьного класса являются наиболее приближенными к лидерам («верх»

среднестатусных). В абсолютных показателях больше всего выборов получают от учителей среднестатусные учащиеся (по разным классам до 60% всех выборов), однако это, скорее, обусловлено лишь их количественным большинством в группах.

Таблица 1
Социометрические выборы, полученные разностатусными школьниками от учителей

Кого выбирают	Количество выборов на 1 человека
Высокостатусного	1,67
Среднестатусного	0,53
Низкостатусного	0,17

При пересчете выборов на одного человека данный процент резко падает и однозначно становится ясно, что наибольшей социометрической привлекательностью для учителей обладают именно высокостатусные школьники. Полученные данные при обработке с помощью Т-критерия Стьюдента получили статистическое подтверждение. Так, высокостатусные школьники намного привлекательнее для учителей, нежели среднестатусные ($t=4,176$ при $p<0,001$). В свою очередь, среднестатусные учащиеся более эмоционально приятны педагогам, нежели их низкостатусные одноклассники ($t=1,674$ при $p=0,1$).

При проведении аутосоциометрического исследования педагогу было необходимо предсказать, кого в социометрическом исследовании выберут из класса его ученики. Результаты данного опроса показали, что при восприятии ученической группы у учителей часто актуализируется механизм проекции, и они приписывают свои собственные представления о статусном распределении школьных классов учащимся. В первую очередь, они считают, что те ученики, которых выбрали они сами, также должны быть наиболее популярными среди сверстников, нежели другие статусные категории ($t=4,73$ при $p<0,001$). Далее учителя называют среднестатусных школьников и практически не упоминают низкостатусных учеников ($t=1,998$ при $p=0,05$). Важно здесь подчеркнуть, что больше всего ошибок совершают учителя,

когда оценивают степень привлекательности для одноклассников среднестатусных одноклассников, но при этом очень точно определяют, кто, по ученической социометрии, будет аутсайдером.

На следующем референтометрическом этапе учителя оценивали значимость (авторитетность) учащихся. Были получены результаты, показывающие, что педагоги ориентируются на высокостатусных и среднестатусных школьников. Вновь нужно в данном случае вспомнить, что среднестатусных в классе большинство, поэтому при пересчете на одного ученика (табл. 2) выборов у них в итоге намного меньше, чем у высокостатусных.

Таблица 2
Референтометрические выборы, полученные разностатусными школьниками от учителей

Кого выбирают	Количество выборов на 1 человека
Высокостатусного	2
Среднестатусного	0,57
Низкостатусного	0,25

То, что высокостатусные ученики обладают намного большей значимостью, было подтверждено статистически ($t=2,343$ при $p<0,001$). Низкостатусные и в этот раз получили меньше выборов, но различия со среднестатусными одноклассниками не достигают уровня статистической значимости.

В ходе аутореферентометрического опроса учителя должны были определить, кто из учащихся является значимым для одноклассников. По данным исследования, учителя вновь приписали школьникам стремление выбирать в качестве значимых личностей наиболее высокостатусных одноклассников ($t=3,4$ при $p=0,02$). Кроме того, они не смогли идентифицировать референтных учеников, если те при этом не показывали высоких успехов в учебе. Особенно большое число ошибок пришлось на случаи, связанные с выборами школьниками среднестатусных соучеников.

Помимо адекватности восприятия различных структур неформальных взаимосвязей уча-

щих нас интересовал также вопрос непосредственного эмоционального отношения учителей к своим ученикам. В связи с этим в исследовании применялся модифицированный вариант «Техники репертуарных решеток» Дж. Келли.

В результате было определено, что педагоги по-разному решают предложенные задачи — статусные триады. Так, процент решенных по статусу задач достаточно сильно различался у педагогов — от 36% до 70%. В среднем, 52,6% задач было решено со статусной ориентацией. Таким образом, для большей части педагогического состава школ статус ученика не является главным детерминантом, обуславливающим отношение к нему. Кроме того, полученный процент очень близок к показателю, полученному при аналогичном исследовании в самих ученических группах при опросе учащихся [7].

Нами были проанализированы также положительные и негативные характеристики, которые учителя приписали своим ученикам. Полученный «расклад» напрямую отражает картину распределения школьников по статусным подгруппам (табл. 3). Большинство позитивных характеристик учителя приписывают лидерам, больше отрицательных черт — низкостатусным членам ученических групп. У среднестатусных учеников педагоги выделяют как положительные, так и отрицательные черты личности приблизительно в равной степени.

Таблица 3

Распределение характеристик, приписанных учителями разностатусным учащимся

Статус ученика	Приписанные характеристики (в процентах)	
	Положительные	Отрицательные
Высокостатусный	90	10
Среднестатусный	57	43
Низкостатусный	32	68

Было выявлено, что учителя оценивают высокостатусных школьников как умных, мотивированных, инициативных и открытых, отмечают у них развитые коммуникативные способности и высокую работоспособность. В среднестатусных педагогам нравится их интерес к учебе, ответственность и спокойный характер. Отрицательно оцениваются такие качества «средних», как несобранность, склонность лениться, эгоистичность. У низкостатусных школьников учителя отмечают низкую работоспособность, закрытость от контактов, плохую посещаемость уроков и недисциплинированность.

Выводы

1. В результате комплексного исследования в общеобразовательных организациях Москвы было установлено, что, адекватно отражая систему неформальных отношений учеников, педагоги все же имеют неполное представление о внутригрупповой структуре школьного класса. Наименее дифференцированно в сознании педагогов представлена категория среднестатусных учащихся.

2. Наибольшей эмоциональной привлекательностью и референтностью для педагогов обладают высокостатусные школьники и лишь во вторую очередь — среднестатусные учащиеся, которые могут быть отнесены к подкатегории «приближенные к лидерам».

3. Соотношение позитивных и негативных характеристик, используемых педагогами для оценки своих учеников, напрямую отражает статусное структурирование школьных классов: преобладание положительных характеристик наблюдается у лидеров, большая часть отрицательных качеств приписывается аутсайдерам и в равном соотношении находятся негативные и положительные характеристики среднестатусных членов групп.

Литература

1. *Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С.* Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1983. 103 с.
2. *Забродин Ю.М., Гаязова Л.А., Сергоманов П.А.* Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога // *Психологическая наука и образование*. 2016. Т. 21. № 2. С. 59—65. doi: 10.17759/pse.2016210207
3. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. 2-е изд., доп. Мн.: ТетраСистемс, 2000. 432 с.
4. *Крушельницкая О.Б., Орлов В.А., Сачкова М.Е.* Социальная психология образования как отрасль научного знания [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psiedu.ru*. 2013. № 2. С. 1—14. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61292.shtml (дата обращения: 16.10.2017).
5. *Кондратьев М.Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005. 304 с.
6. *Реан А.А., Коломинский Я.Л.* Социальная педагогическая психология. СПб.: ЗАО Издательство «Питер», 1999. 416 с.
7. *Сачкова М.Е.* Среднестатусный учащийся: онтогенетический аспект анализа. М.: Янус-К, 2011. 160 с.
8. *Сачкова М.Е., Васькова О.В.* Взаимосвязь статусной дифференциации и сплоченности в учебных группах // *Социальная психология и общество*. 2013. № 1. С. 92—103.
9. *Цуканова Е.В.* Влияние межличностных отношений на процесс общения в условиях совместной деятельности // *Проблема общения в психологии* / Под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Наука, 1981. С. 148—167.

Specifics of Teachers' Attitude to Students with Different Status in School Class

Sachkova M.Ye.*,

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia,
msachkova@mail.ru

The paper presents outcomes of an empirical research on general education teachers' attitudes to students with different status in school class. The issue of teachers' evaluation of middle status members of student groups was of special interest. The research involved a set of social psychological techniques: parametric sociometry, autosociometry, parametric reference measurement tool, autoreference measurement tool, a tool for measuring informal intragroup power structure in contact community, and G. Kelly's Repertory Grid Technique (modification). The subjects were 126 teachers of 5—11 grades of Moscow schools, with work experience ranging from 3 to 38 years. As it was revealed, the teachers adequately perceive the status structure of the class; however, they tend to poorly differentiate the category of middle status students. The paper also discusses the features of the teachers' emotional attitude to the students depending on the latter's status in the student group.

Keywords: teacher, interpersonal significance, status structure of relationships, students with different status.

References

1. Emel'yanov Yu.N., Kuz'min E.S. Teoreticheskie i metodicheskie osnovy sotsial'no-psikhologicheskogo treninga: uchebnoe posobie [Theoretical and methodological basis of social-psychological training]. Leningrad: LGU, 1983. 103 p.
2. Zabrodin Yu.M., Gayazova L.A., Sergomanov P.A. Differentsirovannye urovni kvalifikatsii pedagoga i struktura professional'nogo standarta pedagoga [Differentiated Levels of Teacher Qualifications and the Structure of the Professional Teacher Standards]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 59—65. doi:10.17759/pse.2016210207. (In Russ., abstr. in Engl.)
3. Kolominskii Ya.L. Psikhologiya vzaimootnoshenii v malyykh gruppakh (obshchie i vozrastnye osobennosti): ucheb. posobie [Psychological relations in small groups (general and age features)]. 2-e izd. Minsk: TetraSistems, 2000. 432 p.
4. Krushel'nitskaya O.B., Orlov V.A., Sachkova M.E. Sotsial'naya psikhologiya obrazovaniya kak otrasl' nauchnogo znaniya [Elektronnyi resurs] [Social psychology of education as a branch of scientific knowledge]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2013, no. 2, pp. 1—14. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n2/61292.shtml (Accessed: 16.10.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)
5. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'naya psikhologiya zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [Social psychology of closed educational organisations]. Saint-Petersburg: Piter, 2005. 304 p.
6. Rean A.A., Kolominskii Ya.L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya [Social pedagogical psychology]. Saint-Petersburg: ZAO Publ. «Piter», 1999. 416 p.
7. Sachkova M.E. Srednestatusnyi uchaschiysya: ontogeneticheskii aspekt analiza [Middle status student: ontogenetic aspect of analysis]. Moscow: Yanus-K, 2011. 160 p.
8. Sachkova M.E., Vaskova O.V. Vzaimosvyaz' statusnoi differentsiatsii i splochnosti v uchenicheskikh gruppakh [Interrelation of Status Differentiation and Integration in Student Groups of Senior Adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]*, 2013, no. 1, pp. 92—102. (In Russ., abstr. in Engl.)
9. Tsukanova E.V. Vliyanie mezhluchnostnykh otnoshenii na protsess obshcheniya v usloviyakh sovmestnoi deyatel'nosti [Influence of the interpersonal relations on process of communication in the conditions of joint activity]. In Lomov B.F. (ed.), *Problema obshcheniya v psikhologii [Communication problem in psychology]*. Moscow: Nauka, 1981, pp. 148—167.

For citation:

Sachkova M.Ye. Specifics of Teachers' Attitude to Students with Different Status in School Class. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 31—38. doi: 10.17759/pse.2017220504 (In Russ., abstr. in Engl.)

* Sachkova Marianna Yevgenyevna, PhD in Psychology, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia. E-mail: msachkova@mail.ru

Взаимоотношения в системе «учитель—ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников

Фомиченко А.С.*,
ФГБОУ ВО ОГУ, Оренбург, Россия,
anzitadel@mail.ru

В контексте проблемы влияния взаимоотношений в системе «учитель—ученик» на успешность учебной деятельности школьников представлены данные отечественных и зарубежных исследований, свидетельствующие в пользу основополагающего значения благоприятных отношений между педагогом и учеником для успешного обучения учащихся в школе. Подробно анализируются личностные особенности педагогов. Подчеркивается, что некоторые характеристики учителей (эмоциональная поддержка учащихся и руководство их академическими достижениями) могут выступать в качестве надежной базы, мотивирующей учащихся на их вовлечение в учебную деятельность и достижение высоких академических результатов. Обосновывается актуальность предположения, согласно которому отношения между учителем и школьниками являются значимым мотивационным фактором, влияющим на академические достижения учащихся. Подробно рассмотрен эффект влияния ожиданий учителей на успеваемость учащихся. В заключение отмечен ряд важных моментов относительно обсуждаемой в статье проблемы влияния характера отношений в системе «учитель—ученик» на успешность учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: отношения в системе «учитель—ученик», академические достижения учащихся, учебная мотивация.

Реализация ФГОС нового поколения предполагает непрерывное обновление содержания образования в соответствии с запросами и требованиями общества. На первый план выходят такие качества личности учащегося, как высокий уровень образованности, целостность, инициативность и самостоятельность, стремление максимально реализовать свои способности и умение решать задачи разного уровня [11; 12]. В создавшихся условиях

проблема успешности учебной деятельности школьников встает особо остро перед отечественной педагогикой и психологией.

В частности, особое внимание уделяется роли учителя, который, согласно новым образовательным стандартам, является личностью постоянно саморазвивающейся, способной создать условия для успешного обучения учеников. При этом изучаются не только вклад педагога, его профессионализм и ком-

Для цитаты:

Фомиченко А.С. Взаимоотношения в системе «учитель—ученик» как условие успешности учебной деятельности школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 39—47. doi: 10.17759/pse.2017220505

* Фомиченко Анна Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Оренбургский государственный университет (ФГБОУ ВО ОГУ), Оренбург, Россия. E-mail: anzitadel@mail.ru

петенции, но и коммуникативный компонент педагогической деятельности, который во многом обуславливает эффективность образования учащихся в целом. Именно поэтому проблема успешности учебной деятельности и взаимоотношений учителя с учащимися, сегодня особенно актуальна. В связи с этим важно рассмотреть, как характер отношений педагога с учениками влияет на качество образования последних; какими личностными качествами должен обладать учитель, чтобы его предмет хотели изучать и успешно изучали учащиеся; а также существует ли взаимосвязь между тем, как учителя оценивают способности и учебные достижения школьников и академическими достижениями последних.

Теоретическое обобщение данных из отечественных и зарубежных источников по вопросу взаимоотношений в системе «учитель—ученик» позволяет предположить, что успешность деятельности учащегося в значительной степени обусловлена отношениями, сложившимися между педагогом и школьником.

Так, И.С. Кон отмечает, что потребность в познании у учащихся может усиливаться или ослабляться учителем, а интерес к предмету формируется в основном через личность педагога, его отношение к педагогической деятельности, к ученикам [4]. J.E. Britt считает, что положительные отношения между учителем и учениками позволяют учащимся ощущать себя психологически защищенными и таким образом обеспечивают благоприятные условия для развития академических навыков [16]. Согласно R.C. Pianta и B. Hamre, благоприятные отношения между учителем и учеником выступают в качестве надежной базы, мотивирующей учащихся к успешной учебной деятельности [22].

Из вышесказанного следует, что взаимопонимание между учителем и учеником помогает установить особые доверительные отношения, способствующие сотрудничеству педагога и школьника и оказывающие положительное влияние на отношение учащегося к предмету и его академическую успеваемость [5; 13].

Это подтверждают результаты работы «Межличностные отношения в школе» С.Ю. Алашеева и И.В. Цветковой [1]. В ходе исследования было установлено, что на оцен-

ку взаимоотношений с учителями оказывали влияние академические результаты ученика.

Так, анализ ответов старшеклассников выявил зависимость отношения учителей к ученикам от оценок школьников. Половина респондентов отмечали, что оценки отчасти влияют на это отношение, а больше трети выпускников полагали, что оценки значительно определяют это отношение. Примечательно, что лишь незначительная группа старшеклассников (11—13%) считали, что оценки не оказывают никакого влияния. Общение с учителями в свободное время также зависело от успеваемости выпускников и типа школы. Общение с учителями вне уроков в основном вспоминали «отличники» (30%) и «хорошисты» (12%), среди имеющих «тройки» и «троечников» — всего лишь 6% [1].

Кроме того, прямая зависимость наблюдалась и между успеваемостью выпускников и их воспоминаниями об учителях. Отношения с учителями во время уроков ценили 21% «отличников» и 16% «хорошистов». Чем выше успеваемость, тем большее количество выпускников положительно оценивали взаимоотношения с учителями. И наоборот, чем ниже успеваемость, тем более выпускник был равнодушен к учителю [1].

Примечательно, что показатели успеваемости нередко служили, по мнению респондентов, и поводом для конфликтных ситуаций в межличностных отношениях с учителями. Так, среди «отличников» 60% испытывали антипатию к учителям. Вероятно, критическое отношение к учителям связано с конфликтами из-за оценок, которые имеют очень большое значение для этой группы учащихся. В других группах численность конфликтующих с учителями достигала 50%. Наиболее спокойные и ровные отношения с учителями были у «хорошистов» и тех, кто имел «тройки» [1].

Известно, что довольно часто предметы, не имеющие отношения к профессиональной деятельности, становятся интересными и любимыми из-за того, что с преподавателем установлены хорошие взаимоотношения и достигнуто взаимопонимание [2; 6; 14].

В этой связи особый интерес представляют работы, направленные на изучение взаимосвязи между взаимопониманием в системе

«учитель—ученик» и отношением к предмету у учащихся.

Так, в своей диссертационной работе «Особенности взаимопонимания между учителем и учащимися подросткового возраста» Н.А. Долгова установила, что при хорошем взаимопонимании положительно относятся к предмету 82% учащихся и плохо — 18% [3]. При плохом взаимопонимании с учителем хорошо относятся к предмету 24% учащихся и плохо — 76%. Кроме того, при хорошем взаимопонимании учителя и подростка успеваемость по данному предмету значительно выше. При отсутствии взаимопонимания между учителем и подростком успеваемость ниже и отношение к предмету ухудшается [3].

Подтверждают это и результаты исследования Melor M.Y., Wan S. et al, согласно которым благоприятные отношения между учителем и учеником приводят к заметному увеличению успешности школьников в учебной деятельности [21]. Так, например, было выявлено, что учащиеся демонстрировали высокую степень усердия и получали хорошие оценки именно по тем предметам, которые преподавали их любимые учителя. Кроме того, респонденты описывали процесс обучения как более привлекательный и менее напряженный у учителей, которые проявляли доброжелательность и были открыты к общению [21].

Согласно ряду экспериментальных работ (М.Ю. Санникова, Т.С. Антропова; J.E. Britt; J. Cornelius-White), характер отношений в системе «учитель—ученик», оказывающий влияние на обучение учащихся, может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей

учителей (пол, личностные свойства, опыт работы, педагогическое мастерство) [10; 16; 17].

Так, в ходе эксперимента J. Cornelius-White была выявлена значительная связь между личностными характеристиками учителей, связанных с эмоциональной сферой (забота ($r = .36$), доброжелательность ($r = .35$), сопереживание ($r = .32$), теплота ($r = .32$)), и когнитивными результатами школьников [17, p. 126—127].

J.E. Britt, в свою очередь, также выделила ряд личностных свойств педагога, оказывающих влияние на успешность учебной деятельности школьников: руководство (82%), помощь (81%), понимание (79%), строгость (45%) и независимость (41%) [16].

Таким образом, согласно полученным результатам исследований, эмоциональная поддержка учителей и руководство академическими достижениями учеников очень важны для повышения их успеваемости [16; 17].

Обращает на себя внимание и работа «Повышение эффективности взаимодействия в системе «учитель—ученик» М.Ю. Санниковой и Т.С. Антроповой [10]. В результате анализа полученных данных ими было установлено, что большинство учащихся в качестве наиболее значимых характеристик учителя выделяли умение интересно и понятно объяснять учебный материал, ум, сдержанность, доброту и т. п. При этом если ученики 5-х классов чаще всего упоминали личностные человеческие факторы, такие как доброта, красота, ум, юмор, то учащиеся 8-х классов наиболее значимыми качествами считали профессионализм, ответственность, строгость и терпение (рис. 1) [10, с. 66].

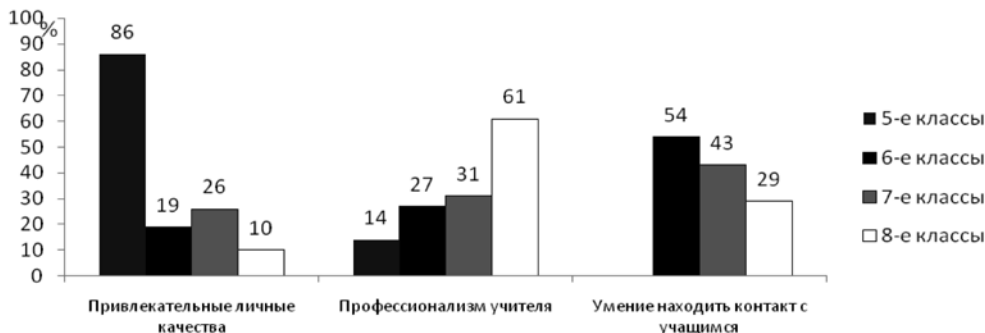


Рис. 1. Мнение учащихся о наиболее значимых личностных характеристиках учителей, оказывающих влияние на успеваемость школьников

Таким образом, полученные в ходе исследования М.Ю. Санниковой и Т.С. Антроповой данные позволяют предположить, что результативность учебной деятельности школьников определяется не только личностными качествами педагога, но и его педагогическим мастерством.

Подтверждается это и рядом других работ. Так, например, J. Taylor, A.D. Roehrig et al в своем исследовании изучали влияние квалификации учителя на раскрытие генетического потенциала ребенка при обучении навыкам чтения [26]. В результате анализа полученных данных было установлено, что у хороших учителей показатели успеваемости учеников сильно разнятся, и чем сильнее разница, тем больше шансов у талантливого ученика раскрыть свой потенциал. И наоборот: ровная успеваемость класса показывает, что уровень учителя невысок; способные ученики не смогут при нем проявить себя.

В данном исследовании принимали участие 280 пар однойцевых и 526 пар разнородных близнецов, учившихся в 1—2-м классах школ. В результате сопоставления данных, полученных в течение года, был сделан вывод, что в классах у «хороших» учителей различия между близнецами проявлялись сильнее, чем в классах у «плохих» учителей. Так, у разнородных близнецов, ходивших в классы к двум «хорошим» учителям, различия проявлялись максимально — у них были разные оценки по чтению. А если оба близнеца ходили к «плохим» учителям, эти различия были незаметны, так как более талантливый близнец не мог себя реализовать [26].

В дополнительном исследовании ученые отдельно рассмотрели однойцевых близнецов, которые учились в разных классах. Данные основного исследования подтвердились: среди однойцевых близнецов больший успех в технике чтения достигал тот ребенок, который учился у «хорошего» учителя, в то время как его близнец под руководством менее квалифицированного преподавателя читал гораздо хуже [26].

Обсуждая влияние отношений в системе «учитель—ученик» на успешность обучения учащихся, важно обратить внимание и на про-

блему взаимосвязи между ожиданиями педагогов и академическими успехами учеников.

Так, согласно ряду исследователей, мнение учителя коррелирует с достижениями ученика: учитель хорошего мнения о тех учениках, которые хорошо учатся. В основном это результат психологических особенностей восприятия педагогом образа личности ребенка [7].

Не менее интересным, на наш взгляд, является и утверждение о взаимосвязи между успеваемостью учащихся и характеристиками личности, которыми наделяют их учителя. Так, например, если ученик хорошо учится, то он воспринимается как человек способный, добросовестный, честный, дисциплинированный. И наоборот, «двоечник» — это бесталаный несобранный «лентяй» [7; 18; 19].

В этом отношении интересно исследование Л.М. Путято, направленное на изучение понимания учителями учащихся с различной успешностью в обучении [8]. Анализ характеристик показал наибольшую разнородность в описаниях средних по успеваемости учеников, наименьшую — в характеристиках слабых.

С точки зрения соотношения положительных и отрицательных качеств, как правило, положительно характеризовались учителями в основном сильные по успеваемости ученики (91% положительных качеств), затем средние (68% положительных качеств), и реже всего учителя выделяли положительные качества у слабых учеников (38%) [8].

Наиболее часто отрицательно описывались волевые качества слабых учеников, наименее часто — сильных по успешности в обучении учащихся. В характеристиках слабых по успеваемости учеников отрицательные интеллектуальные качества составляли 82%, в сравнении с характеристиками средних по успеваемости школьников — 32% ($p < 0,001$) [8].

Примечательно, что понимание педагогом средних по успеваемости учеников было более объективно, чем сильных и слабых учащихся. По мнению Л.М. Путято, понимание учителем субъектных качеств сильных учащихся как бы заслоняет понимание их личностных качеств. Положительная оценка субъектных качеств этой группы учащихся пе-

реносится на оценку их личностных качеств. На этой основе формируется стереотипный подход к личности учащихся, особенно к сильным и слабым по успеваемости. Вероятно, объективное понимание сильных и слабых учащихся является еще более трудным, чем восприятие среднего по успеваемости школьника. Учителя не знают реальных качеств личности учащихся, а «приписывают» им те или иные качества под влиянием стереотипов, возникающих в связи с успеваемостью этих учащихся [8, с. 117—118].

Известно, что поведение учителя по отношению к хорошо и плохо успевающим ученикам, как правило, отличается. По мнению Розенталя и других исследователей, педагоги преимущественно смотрят на тех учащихся, чей потенциал высок, они чаще улыбаются и одобрительно кивают им. Они чаще учат их, ставят перед ними более серьезные цели, чаще вызывают их и предоставляют им больше времени для обдумывания ответов [24].

Что касается «слабых» учеников, то учителя менее требовательны к ним, обращают на них меньше внимания и, тем не менее, могут чаще оказывать им помощь, о которой те не просили. Такое отношение учителя, соединенное с чувством жалости, говорит учащимся о том, что их слабые результаты вызваны нехваткой способностей, что, скорее всего, еще больше ухудшит ситуацию. Неэффективна бывает и чрезмерная похвала со стороны учителя за успешно выполненное явно легкое задание. Она так же может быть интерпретирована как указание плохо успевающим ученикам на нехватку у них способностей [23].

Из вышеизложенного следует, что отношение учителей к ученикам влияет на процесс оценивания. При положительном отношении учителей школьники выглядят как более успешные в учебе по сравнению с другими учащимися, к которым педагог относится менее позитивно. Таким образом, своеобразное положительное подкрепление учащегося способно приободить его и помочь достичь больших академических результатов [24].

Преимущество положительных отношений учащихся с учителями не ограничивается только их влиянием на когнитивное развитие школьников. Существует целый ряд доказа-

тельств того, что качество общения между учителем и учеником тесно связано и с качеством мотивации учащихся к учебной деятельности [23].

Мотивационные теоретики утверждают, что восприятие учащимися их отношений с учителями имеет большое значение в формировании интереса к преподаваемому учителем предмету и мотивировании школьников учиться лучше [15; 20]. Так, например, ученики, воспринимающие свои отношения с учителем как положительные, активнее принимали участие в жизни школы и имели высокий уровень успеваемости [25].

Кроме того, некоторые статистические данные также подтверждают зависимость между установками учеников по отношению к учителю и уровнем учебной мотивации к предметным дисциплинам. В результате ответов учащихся на вопросы, включающие общественно значимые мотивы отношения к учебе, было выявлено, что число указанных мотивов среди прочих значительно выше в тех классах, где взаимоотношения между учителями и учениками благоприятные [27].

Таким образом, анализ теоретических и экспериментальных работ по данной проблематике указывает на важность выявления качества взаимоотношений учащихся с учителями. Результаты отечественных и зарубежных исследований демонстрируют, что под влиянием характера отношений в системе «учитель—ученик» оказываются такие факторы, как успеваемость и мотивация учащихся. Формирование прочных и доверительных отношений с учителями позволяет школьникам чувствовать себя более компетентными, создавать положительные связи со сверстниками, и достигать высоких академических результатов.

Однако, несмотря на существующие важные взаимосвязи между качеством отношений в системе учитель—ученик и успешностью учебной деятельности школьников, ряд проблемных вопросов остается нерешенным. В связи с этим дальнейшие перспективы новых исследований в рамках обозначенной проблемы, на наш взгляд, могут заключаться в следующем.

Во-первых, необходимо изучить взаимосвязь между качеством взаимоотношений учителя и ученика и успешностью учебной

деятельности учащихся, находящихся в зоне риска. Исследования с подобной выборкой могут предоставить более подробную информацию о защитном влиянии благоприятных отношений в системе учитель—ученик на школьников с трудностями в обучении.

Во-вторых, как и в большинстве исследований, при изучении влияния эффективных отношений между педагогом и учащимися на академические достижения последних используется метод поперечных срезов. На наш взгляд, было бы интересно сфокусировать

внимание на взаимосвязи траектории академического роста учеников на протяжении всей школьной жизни и качества отношений между учителем и учащимися.

И, наконец, важно определить ключевые качества педагога, оказывающие влияние на успешность учебной деятельности школьников. Кроме того, больше информации требуется и об особенностях поведения педагога, мотивирующих учащихся на вовлечение в процесс обучения и достижение высоких академических результатов.

Литература

1. Алашеев С.Ю., Цветкова И.В. Межличностные отношения в школе // Социологический журнал. 1998. № 3—4. С. 230—236.
2. Астапенко Е.В. Влияние взаимоотношений учителя и ученика на академическую успеваемость школьников в США // Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогический опыт: теория, методика, практика». № 2 (3). Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2015. С. 14—17.
3. Долгова Н.А. Особенности взаимопонимания между учителем и учащимися подросткового возраста: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2005. 190 с.
4. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 255с.
5. Кондратьев М.Ю., Кравчино Е.О. Социально-психологическая специфика авторитета педагога в глазах разностатусных и разновозрастных воспитанников закрытых образовательных учреждений для реальных и «социальных» сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 3. С. 48—57.
6. Краснов А.В. Профессиональная активность учителя начальных классов как предиктор успеваемости его учеников // Вестник ПГГПУ. Серия Психологические и педагогические науки. 2013. № 1. С. 85—90.
7. Лубовский Д.В., Плесневич С.Г. Формирование личностных образовательных результатов школьников в представлениях педагогов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 66—74. doi:10.17759/psyedu.2017090107.
8. Путьято Л.М. Когнитивные аспекты общения учителя с учащимися различной успеваемости в обучении // Мир психологии: научно-методический журнал. 2001. № 3(27). 115—122 с.
9. Разумовская Е.Р. Индивидуально-психологические особенности педагога как фактор развития мотивации учения у старшеклассников // Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки. 2009. № 1 (75). С. 120—123.
10. Санникова М.Ю., Антропова Т.С. Повышение эффективности взаимодействия в системе «учитель—ученик» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 4. С. 57—61.
11. Сафронова М.А., Бысик Н.В. Описание проекта модернизации педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 78—86.
12. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Современный российский педагог: эскиз к социологическому портрету. М.: Некоммерческое партнерство Авторский Клуб, 2015. 60 с.
13. Собкин В.С., Калашникова Е.А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 88—107. doi:10.17759/sps.2016070107.
14. Соболева М.О. Психологический механизм развития отношений учитель—ученик в средней школе [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем sisp.nkras.ru. 2013. № 9(29). URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/618>. (дата обращения: 10.09.2017).
15. Шабалина М.Р. Педагогические условия повышения академической успешности студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 238 с.
16. Britt J.E. Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics. VA, Lynchburg: Liberty University, 2013. 287 p.
17. Cornelius-White J. Learner-centered teacher—student relationships are effective: A meta-analysis // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. P. 113—143.
18. Kevin F.Mc., Penny V.B. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student—teacher relationships and their outcomes // Educational Research Review. February 2015. Vol. 14. P. 1—17.
19. Knoell C.M. The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis. Lincoln; Nebraska, 2012.
20. Ly J., Zhou Q., Chu K., Chen S.H. Teacher—child relationship quality and academic achievement of Chinese-American children in immigrant families // Journal of School Psychology. 2012. Vol. 50. P. 535—553.

21. *Melior Md Yunus, et al.* ESL trainee teachers' approaches and activities in teaching literature: Usage, factors and confidence // *Asian EFL Journal*. 2016. Vol. 1. P. 69—85.
22. *Pianta R.C., Hamre B.K., Burchinal M.* A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice // *American Educational Research Journal*. 2012. Vol. 49. P. 88—123.
23. *Roeser R.W., Galloway M.K.* Studying motivation to learn during early adolescence: A holistic perspective. Greenwich, CT: LAP Information Age Publishing, 2002.
24. *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Rinehart and Winston, 1968.
25. *Spilt J.L., Hughes J.N., Wu J., Kwok O.* Dynamics of teacher—student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success // *Child Development*. 2012. Vol. 83. P. 1180—1195.
26. *Taylor J., Roehrig A.D., Hensler B.S., Connor C.M., Schatschneider C.* Teacher Quality Moderates the Genetic Effects on Early Reading // *Science*. 2010. Vol. 328. P. 512—514.
27. *Zee M., Koomen H.M.Y., Van der Veen I.* Student—teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality // *Journal of School Psychology*. 2013. Vol. 51(4). P. 517—533.

Teacher-Student Relationships as a Factor of Successful Learning Activity in Schoolchildren

Fomichenko A.S.*,

Orenburg State University, Orenburg, Russia,
anzitadel@mail.ru

This paper reviews how teacher-student relationships affect the success of learning activity in schoolchildren. Outcomes of Russian and foreign studies suggest that positive relationships between teachers and students are critically important for successful learning at school. The paper thoroughly analyses individual characteristics of teachers. It is emphasized that some of these characteristics (such as emotional support and academic guidance) can act as a reliable basis, encouraging students to engage more fully in learning activities and to achieve high academic performance. It is argued that the assumption according to which the relationship between teachers and students is a significant motivational factor in academic performance is still relevant. The paper describes the effect of teacher expectations on student achievement and concludes with several important notes concerning the discussed problem of teacher-student relationships and their impact on the success of learning activity.

Keywords: teacher-student relationships, student academic achievements, learning motivation.

References

1. Alashev S.Yu., Tsvetkova I.V. Mezhlchnostnye otnosheniya v shkole [Interpersonal relations at school]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological journal], 1998, no. 3—4, pp. 230—236.
2. Astapenko E.V. Vliyaniye vzaimootnoshenii uchitelya i uchenika na akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v SShA [The influence of the of teacher's and student's relationship on the academic success of students in the United States]. *Materialy Tret'ei Mezhdunar. nauch.—prakt. Konf «Pedagogicheskii opyt: teoriya, metodika, praktika»* (Cheboksary 31 iyulya 2015 g.) [Proceedings of the Third International Scientific and Practical Conference «Teaching experience: theory, methodology, practice»]. Cheboksary: TsNS Interaktiv plyus, 2015, no. 2(3), pp. 14—17.
3. Dolgova N.A. Osobennosti vzaimoponimaniya mezhdu uchitelem i uchashchimisya podrostkovogo vozrasta. Diss. kand. psikhol. nauk. [Features of understanding between the teacher and students adolescence. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 190 p.
4. Kon I.S. Psikhologiya ranney unosti [Psychology of early adolescence]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 255 p.
5. Kondrat'ev M.Yu., Kravchino E.O. Sotsial'no-psikhologicheskaya spetsifika avtoriteta pedagoga v glazakh raznostatusnykh i raznovozrastnykh vospitannikov zakrytykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii dlya real'nykh i «sotsial'nykh» sirot [Socio-psychological specifics of the teacher's authority in the eyes of the different statuses and different ages of students of closed educational institutions for the real and «social» orphans]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 3, pp. 48—57. (In Russ., abstr. In Engl.).
6. Krasnov A.V. Professional'naya aktivnost' uchitelya nachal'nykh klassov kak predictor uspevaemosti ego uchenikov [Professional activity of primary school teachers as a predictor of academic achievement of their students]. *Vestnik PGGPU. Seriya Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik PGGPU. Series of Psychological and pedagogical Sciences], 2013, no. 1, pp. 85—90.
7. Lubovskii D.V., Plesnevich S.G. Formirovaniye lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov shkol'nikov v predstavleniyakh pedagogov [Elektronnyi resurs] [Formation of personal educational outcomes of students in the views of teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education

For citation:

Fomichenko A.S. Teacher-Student Relationships as a Factor of Successful Learning Activity in Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 39—47. doi: 10.17759/pse.2017220505 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Fomichenko Anna Sergeevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Orenburg State University, Orenburg, Russia. E-mail: anzitadel@mail.ru

psyedu.ru], 2017, no. 1, pp. 66—74. doi:10.17759/psyedu.2017090107. (Accessed 10.09.2017) (In Russ., abstr. In Engl.).

8. Putyato L.M. Kognitivnye aspekty obshcheniya uchitelya s uchashchimisya razlichnoi uspevaemosti v obuchenii [Cognitive aspects of teachers' communication with students with different achievement in learning]. *Mir psikhologii: nauchno-metodicheskii zhurnal* [The world of psychology: scientific-methodical journal], 2001, no. 3(27), pp. 115—122.
9. Razumovskaya E.R. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti pedagoga kak faktorrazvitiya motivatsii ucheniya u starsheklassnikov [Individual psychological characteristics of a teacher as the factor of development of high school students' learning motivation]. *Omskii nauchnyi vestnik. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Omsk scientific Vestnik. Psychological and pedagogical science], 2009, no. 1(75), pp. 120—123.
10. Sannikova M.Yu., Antropova T.S. Povyshenie effektivnosti vzaimodeistviya v sisteme «uchitel' — uchenik» [Improving the efficiency of interaction in «teacher — student» system]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 2013, no. 4, pp. 57—61.
11. Safronova M.A., Bysik N.V. Opisaniye proekta modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Description of the project of pedagogical education modernization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2014, no. 3, pp. 78—86. (In Russ., abstr. In Engl.).
12. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Sovremenniy rossiiskiy pedagog: eskiz k sotsiologicheskomu portretu [Modern Russian teacher: a sketch for a sociological portrait]. Moscow: Publ. Avtorskii Klub, 2015. 60 p.
13. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. K voprosu o pedagogicheskoy avtoritete [To the question of pedagogical authority]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016, no. 1, pp. 88—107. doi:10.17759/sps.2016070107. (In Russ., abstr. In Engl.).
14. Soboleva M.O. Psikhologicheskii mekhanizm razvitiya otnoshenii uchitel'-uchenik v sredneishkole [A psychological mechanism in the relationship teacher-student in high school] [Elektronnyj resurs]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems sisp.nkras.ru], 2013, no. 9(29). Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/618>. (Accessed 10.09.2017).
15. Shabalina M.R. Pedagogicheskie usloviya povysheniya akademicheskoi uspehnosti studentov. Diss. kand. psikhol. nauk. [Pedagogical conditions of enhancing the academic success of students. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 238p.
16. Britt J.E. Teacher-student relationships and student achievement in grades six and seven mathematics. Liberty University, Lynchburg, VA, 2013.
17. Cornelius-White J. Learner-centered teacher—student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 2007. Vol. 77, pp. 113—143.
18. Kevin F.Mc., Penny V.B. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student—teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 2015. Vol. 14, pp. 1—17.
19. Knoell C.M. The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis. Lincoln, Nebraska, 2012.
20. Ly J., Zhou Q., Chu K., Chen S.H. Teacher—child relationship quality and academic achievement of Chinese-American children in immigrant families. *Journal of School Psychology*, 2012. Vol. 50, pp. 535—553.
21. Melor Md Yunus, et al. ESL trainee teachers' approaches and activities in teaching literature: Usage, factors and confidence. *Asian EFL Journal*, 2016. Vol. 1, pp. 69—85.
22. Pianta R.C., Hamre B.K., Burchinal M. A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 2012. Vol. 49, pp. 88—123.
23. Roeser R.W., Galloway M.K. Studying motivation to learn during early adolescence: A holistic perspective. Greenwich, CT: LAP Information Age Publishing, 2002.
24. Rosenthal R., Jacobson L. Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Rinehart and Winston, 1968.
25. Spilt J.L., Hughes J.N., Wu J., Kwok O. Dynamics of teacher—student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 2012. Vol. 83, pp. 1180—1195.
26. Taylor J., Roehrig A.D., Hensler B.S., Connor C.M., Schatschneider C. Teacher Quality Moderates the Genetic Effects on Early Reading. *Science*, 2010. Vol. 328, pp. 512—514.
27. Zee M., Koomen H.M.Y., Van der Veen I. Student—teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 2013. Vol. 51 (4), pp. 517—533.

Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников

Пахомова В.Г.*,

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». Таврическая академия (структурное подразделение), Симферополь, Россия, planet-vi@mail.ru

Обсуждается проблема взаимодействия современного ребенка младшего школьного возраста с полем игровой виртуальной реальности, в контексте которой представлены результаты эмпирического исследования специфики влияния виртуальной игровой реальности на образ Я у младших школьников. Полученные данные позволили автору выделить различия в особенностях образа Я у младших школьников — активных и неактивных пользователей компьютерных игр. Установлено, что у активных пользователей ролевых компьютерных игр выявлены изменения в восприятии образа Я, выражающиеся в идентификации с компьютерными персонажами в соответствии с их индивидуально-психологическими характеристиками, тогда как для пользователей неролевых компьютерных игр такого рода идентификации не характерны. Обращается внимание на то, что младших школьников — неактивных пользователей компьютерных игр отличает позитивное самопринятие, отсутствие ощущения тревоги и покинутости, тогда как активных пользователей компьютерных игр младшего школьного возраста характеризуют неадекватная самооценка, ощущение тревоги, склонность к самореализации в поле игровой виртуальной реальности.

Ключевые слова: образ Я, виртуальная реальность, идентификация, младший школьник, кибераддикция, ролевая компьютерная игра.

Психологические исследования проблемы взаимодействия субъекта с полем виртуальной реальности ведутся с начала 90-х гг. прошлого века и с каждым годом их интенсивность растет. Вопросами изучения виртуальности занимались такие известные ученые, как В.С. Бабенко, А.И. Воронов, О.И. Гени-

саретский, Ф.И. Гиренок, Ю.П. Зинченко, Г.Я. Меньшикова, Н.А. Носов и многие другие.

Виртуальная реальность непосредственно сопряжена с таким феноменом, как игра. Игровые универсалии всегда представляют собой отражение присущей ей эпохи. Появление игровой виртуальной реальности смести-

Для цитаты:

Пахомова В.Г. Психологические аспекты влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я младших школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 48—56. doi: 10.17759/pse.2017220506

* Пахомова Виктория Георгиевна, ассистент кафедры глубинной психологии и психотерапии факультета психологии, Таврическая академия Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского (ФГАОУ ВО), Симферополь, Россия. E-mail: planet-vi@mail.ru

ло акцент научных исследований в сторону изучения вопросов безопасности влияния последней на личность, а также составления представлений о возможности оптимального использования ее потенциала.

Виртуальное пространство компьютерной игры рассматривается здесь как такая реальность, в которой пользователь обладает некой заданной матрицей вне своего сознания (в виде компьютерной игры), а также вариантами манипулирования внутри этой матрицы (пройти уровень, сделать правильный выбор из заложенных разработчиками вариантов) для достижения цели, заданной разработчиком компьютерной игры. Представления, фантазия, воображение пользователя в таком случае ограничены, очерчены пространством заданных вариантов. Взаимодействие с этой реальностью предполагает совершенно иную форму соучастия (формального, механического), в отличие от сопереживания героям, например, фильма или спектакля (как формы виртуальной реальности). Все это принципиальные отличия компьютерной игровой виртуальной реальности от всякой иной.

Российские исследователи, такие как А.М. Демильханова (2009), И.В. Колотилова (2009), М.С. Иванов (2008), утверждают, что чрезмерное увлечение компьютерными играми может привести пользователя в любом возрасте к изменениям в структуре Я-концепции, появлению дополнительных форм идентификации, когда персонаж игры становится образом, искажающим процесс идентификации и оказывающим негативное воздействие на становление личности.

Фокус основных исследований данной проблемы направлен на изучение психологических механизмов вовлечения в виртуальную реальность подростков и взрослых. Однако стоит отметить, что аудитория пользователей игрового виртуального пространства становится все моложе. Как показывает наш опыт, каждый второй младший школьник в настоящее время является активным пользователем различного рода компьютерных игр, но вместе с тем мало кем из исследователей отмечается это.

В указанный возрастной период игра выполняет особую роль: именно при помощи

игры ребенок раскрывает смысл многих неясных ему вещей. Поэтому компьютерная игра рассматривается в проведенном нами исследовании как феномен, предоставляющий возможность юному пользователю пережить неограниченную свободу, достичь невиданных успехов, экспериментировать с идентичностью.

Организованное и проведенное нами исследование было направлено на изучение влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа Я у младших школьников. Здесь объектом неслучайно выступала феноменология и структура образа Я у детей младшего школьного возраста: одной из задач развития в данном периоде является поддержание согласованности образов Я. Известно, что образ Я младшего школьника являет собой динамическую систему суждений о себе и важную составляющую его самосознания (Л.С. Выготский, В.Л. Ситников, В.В. Столин, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова и др.). Но для современных школьников активность в виртуальном пространстве игры становится достаточно значимой деятельностью: именно в этом возрасте дети получают свободный доступ к информационному пространству и возможность погрузиться в красочный мир компьютерной игры, которая достаточно доступна как форма досуга. В ряде работ, посвященных данной проблематике (А.М. Демильханова, А.Е. Жичкина, М.С. Иванов, И.В. Колотилова), отмечается, что чрезмерное увлечение компьютерными играми может привести пользователя в любом возрасте к изменениям в структуре Я-концепции. Однако в отечественной и зарубежной литературе мы не встретили работ раскрывающих особенности трансформации образа Я ребенка младшего школьного возраста под воздействием игровой виртуальной реальности.

В связи с этим, психологическое изучение идентификационных структур личности в условиях новой информационной среды предполагает как минимум два направления для анализа: исследование виртуального пространства как нового ресурса формирования идентичности и преобразований процессов идентификации при условии их протекания в виртуальной реальности.

На основании анализа работ по изучению специфики идентификации в виртуальной реальности можно заключить, что одной из уникальных ее особенностей является возможность экспериментировать с самоотждествлением (Ж. Бодрийяр, Ж. Делез, А.Е. Войскунский).

По мысли Ж. Лакана [16], осознание границ собственного Я, границ между собой как субъектом и внешним миром — не есть некая априорная данность. Переход от первичного «фрагментарного образа тела» к «ортопедической форме» целостного Я происходит путем встречи младенца с собственным зеркальным отражением. Первичная идентификация, происходящая на «стадии зеркала», запускает механизм конституирования образа Я путем череды идентификаций. Персонаж компьютерной игры, выступающий как alter ego ребенка, в таком случае может запустить процесс соскальзывания одной идентификации на другую, тем самым создавая сложность в самоидентификации.

Большинство отечественных исследователей, таких как Н.И. Агибалова [1], А.И. Липков [17], А.Г. Шмелев [25], подчеркивают, что небольшой жизненный опыт, недостаток самостоятельности, критичности мышления у юных пользователей делают их особенно уязвимыми к принятию увиденного на экране монитора за действительное или к формированию компьютерной игровой зависимости. Становится очевидным, что при всем разнообразии исследовательских подходов роль виртуальной реальности в субкультуре детства остается недостаточно изученной, несмотря на то, что деятельность в виртуальном пространстве занимает приоритетное положение среди других форм и видов социальной активности подрастающего поколения. Поэтому нам представлялось значимым более детально рассмотреть специфику взаимодействия ребенка с такой распространенной инновацией современности, как компьютерная игра, не ограничиваясь лишь исследованиями отдельных феноменов преимущественно негативного плана (например, кибераддикции).

Программа исследования

В работе проверялась *гипотеза* о том, что погруженность в виртуальную реальность компьютерной игры оказывает влияние на формирование образа Я у детей младшего школьного возраста: в случае чрезмерного погружения в компьютерную игру имеет место идентификация с ее героями.

Участники исследования. Базой для эмпирического исследования выступили 215 учащихся разных школ города Симферополя Республики Крым в возрасте от 6 до 10 лет: 40 учащихся первых классов, 63 учащихся вторых классов, 52 учащихся третьих классов и 60 учащихся четвертых классов. Пол респондентов: 100 девочек и 115 мальчиков.

Методы исследования. Эмпирическое исследование проводилось в период с 2013 по 2014 г. с помощью методик, позволяющих выявить специфику влияния виртуальной реальности на образ Я у младших школьников: анкета «Определение отношения к компьютерным играм у младших школьников», опросник С.А. Кулакова, методика «Лесенка» (в модификации С.Г. Якобсон и В.Г. Щур), «Кто Я?» М. Кун, Т. Макпартленд (модификация Т.В. Румянцевой), проективная методика «Несуществующее животное» (автор М.З. Дукаревич).

За основу авторской анкеты «Определение отношения к компьютерным играм у младших школьников» взят опросник К. Янг [27]. Анкета содержит 17 вопросов: вопросы, связанные с предпочитаемыми сферами жизнедеятельности, видами повседневной активности субъекта-пользователя (4 вопроса), и вопросы, связанные с персональным восприятием субъектом-пользователем виртуального социального окружения (13 вопросов). С целью определения объектов идентификации младшим школьникам задавались вопросы относительно того, на кого они хотели бы быть похожими сейчас и когда вырастут: на каких знакомых им людей или героев книг, мультфильмов, компьютерных игр.

В связи с отсутствием методического инструментария для диагностики компьютерной игровой зависимости у детей младшего школьного возраста нами был адаптирован

тест на выявление интернет-зависимости среди подростков С.А. Кулакова (2004) [15], где было заменено содержание некоторых вопросов. Вопрос теста № 13 «Как часто ваш ребенок огрызается, кричит или действует раздраженно, если его побеспокоили во время пребывания в сети?» преобразован следующим образом: «Как часто ваш ребенок огрызается, кричит или действует раздраженно, если его побеспокоили во время компьютерной игры?» В остальном правила интерпретации остались без изменений.

Выводы о специфике составляющих личностной и социальной идентичности сделаны на основании применения теста двадцати высказываний «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой) [22], который позволил измерить 8 параметров: самооценка, социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспетивное, рефлексивное Я.

Для определения особенностей образа Я у младших школьников применены методики «Лесенка» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (в модификации С.Г. Якобсон и В.Г. Щур) [26] и «Несуществующее животное» (автор М.З. Дукаревич) [19]. В ходе исследования с респондентами обсуждались не только ситуации «Я сейчас», «Я в прошлом», «Я, когда вырасту большой/ая», но и «Я в компьютерной игре» («виртуальное Я»). Введение последней категории, на наш взгляд, позволяет указать на способность к самопрезентации и идентификации Я в виртуальном мире.

В качестве статистических методов обработки данных использован коэффициент корреляции Ч.Э. Спирмена (С.Е. Spearman).

Результаты

Анализ взаимосвязанности показателей. В ходе исследования были выявлены значимые корреляционные взаимосвязи ($R > 0,5$) в группах со средним (18%) и высоким уровнем увлеченности компьютерными играми (27%) между значимостью компьютерных игр в жизни ребенка ($R = 0,51$), продолжительностью игры (более 1,5 часов в день) ($R = 0,66$), регулярностью игры, эмоциональ-

ной вовлеченностью, низким самоконтролем в компьютерной игре ($R > 0,5$) и наличием идентификации с персонажем компьютерной игры ($R = 0,59$).

Между остальными показателями методик и ответами на вопросы анкеты в группе с низким (55%) уровнем увлеченности компьютерными играми средние значения имеют больший разброс, не обнаружено корреляций между значимостью компьютерных игр и параметрами игровой увлеченности или имеется очень слабая отрицательная связь ($r = -0,01$).

На основании корреляционного анализа экспериментальная выборка (учащиеся со средним и высоким уровнем увлеченности компьютерными играми) была разделена нами на две подгруппы в зависимости от игровых предпочтений. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1 и табл. 2.

Из табл. 1 видно, что в подгруппе поклонников ролевых компьютерных игр («RPG») имеют место корреляции между степенью увлеченности компьютерными играми и самооценками виртуального, реального и идеального Я. Такого рода корреляционные связи не характерны для другой подгруппы — младших школьников, предпочитающих неролевые (флэш) игры.

У игроков в «RPG» (23%) идентификация с компьютерным персонажем — значительная, они чрезмерно погружены в игровой процесс, подбирают героя в соответствии с собственными индивидуально-психологическими характеристиками. Это хорошо проявляется в высказываниях детей в ходе обследования: «Годзилла, как я, сильный, его все боятся», «Я всегда играю за Железного человека, у него все получается, он всегда остается победителем» и т. п. На это указывает присутствие категорий «имя персонажа в игре» (тест Куна) и изображение несуществующего животного в виде компьютерного героя. Выбирая героя в начале игры, ребенок наделяет его определенными качествами и атрибутами, тем самым воплощая в образе героя самого себя и визуализируя этот образ на экране дисплея. Так формируется виртуальное Я, по образу и подобию избранного персонажа. Родители

Таблица 1

Корреляции показателей увлеченности компьютерными играми и составляющих образа Я у игроков в ролевые компьютерные игры

Показатели в группе младших школьников — игроков в ролевые компьютерные игры	Размер животного на рисунке	Тревожность	Импульсивность	Самоконтроль	Деятельное Я	Социальное Я	Физическое Я	Эмоциональное отношение к себе	Виртуальное Я
Увлеченность компьютерными играми	0.55**	0,53**	0,33*	-0.48*	0.55**	0.64**	—	0,45*	0.50**
Тип компьютерной игры	0.50**	-	-	-	0.45*	—	—	—	—
Длительность применения	—	—	0.45*	0.57**	—	—	—	—	—
Регулярность применения компьютерных игр	0.53**	0,47*	—	—	0.64**	—	—	—	0.42*
Рисунки персонажей компьютерных игр	—	—	—	—	—	—	-0.47*	0.60**	0.49*
Самоконтроль	—	—	0.50**	—	—	—	—	—	—
«Nick» (имя в компьютерной игре)	0,37	—	—	—	—	-	0,52*	0,49*	—
Идеальное »	0.50**	0,55**	—	—	—	0.52**	0.43*	—	0.59**

Примечание: знаками «*» отмечен уровень статистической значимости: «*» — $p < 0,01$; «**» — $p < 0,05$; «***» — $p < 0,001$; пропуски означают, что корреляции очень маленькие и на незначимом уровне.

Таблица 2

Корреляции показателей увлеченности компьютерными играми и составляющих образа Я у игроков в неролевые компьютерные игры

Показатели в группе младших школьников – игроков в неролевые компьютерные игры	Размер животного на рисунке (показатель самооценки)	Тревожность	Импульсивность	Самоконтроль	Деятельное Я	Социальное Я	Физическое Я	Эмоциональное отношение к себе	Виртуальное Я
Увлеченность компьютерными играми	0.55**	0,53**	—	0.55**	-	0.64**	—	0,46*	—
Тип игры	0.50**	-	-	-	0.45*	—	—	—	0.50**
Длительность применения компьютерных игр	—	—	—	-0.48*	—	—	—	—	—
Регулярность применения компьютерных игр	0.53**	0.45*	—	—	—	—	—	—	—
Рисунки персонажей компьютерных игр	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Самоконтроль	—	0,43*	0.58**	—	0.64**	0.57**	—	—	—
Идеальное »	0.50**	—	—	—	—	0.59**	0.43*	0,53*	0,35

Примечание: знаками «*» отмечен уровень статистической значимости: «*» — $p < 0,01$; «**» — $p < 0,05$; «***» — $p < 0,001$; пропуски означают, что корреляции очень маленькие и на незначимом уровне.

отмечают, что вне игры дети просят купить им атрибуты, которыми обладает компьютерный герой — костюм, оружие и прочее.

Выявлены взаимосвязи между идеальным Я и виртуальным Я («Лесенка» Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн) и составляющими социального Я и деятельного Я (тест М. Куна) («**» — $p < 0,05$). Такие корреляции могут свидетельствовать о наличии стремления к самоутверждению, тогда как виртуальный образ может являться компенсацией невозможности обретения идеала Я в реальном мире.

Обнаружена обратная связь ($R = -0,47$) между физическим Я и частотой встречаемости изображений персонажей компьютерных игр. Активные пользователи рисуют в качестве несуществующего животного компьютерных героев, а их описание физического Я содержит минимальное количество самоописательных характеристик.

Остальными 22% пользователей компьютерный персонаж воспринимается в роли посредника, с помощью которого он играет, т. е. отсутствует уподобление герою игры, не выражен эффект полного погружения в игру, нет корреляций между составляющими образа Я («имя персонажа в игре» и изображение несуществующего животного в виде компьютерного героя) и показателями увлечения компьютерными играми.

Также результаты корреляционного анализа показывают, что составляющие образа Я у младших школьников — поклонников ролевых и неролевых компьютерных игр схожи: обнаружены корреляции между показателями степени заинтересованности компьютерными играми и деятельными Я, свидетельствующие о склонности к самовыражению в компьютерной игре («**» — $R = 0,55$ и «*» — $R = 0,46$). Имеет место недостаточно адекватная самооценка: завышенная или чаще всего заниженная (по данным интерпретации рисунков несуществующего животного) («*» — $R = 0,45$).

Литература

1. Агибалова Н.И. Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков. М.: Молодой ученый, 2014. № 20. С. 547—549.
2. Богомолова Е.И. Личностная идентичность в условиях виртуализации бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 2. С. 104—119.

Следовательно, активные пользователи «RPG» обнаруживают изменения в восприятии образа Я, выражающиеся в идентификации с героями игры, тогда как для пользователей неролевых компьютерных игр такого рода идентификация не характерна.

Заключение

На наш взгляд, выделенные в ходе корреляционного анализа конструкты описывают специфику воздействия игровой виртуальной реальности на образ Я у младших школьников, подтверждая предположение о том, что погруженность в виртуальную реальность компьютерной игры оказывает влияние на формирование образа Я у детей младшего школьного возраста.

В ходе проведенного исследования нами были выделены следующие различия конститутирования образа Я у младших школьников — активных и неактивных пользователей компьютерных игр:

1. Образ Я у активных пользователей компьютерных игр характеризуется неопределенностью описаний физического Я, слабостью рефлексии собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений, нереалистичным (завышенным) уровнем притязаний, неадекватной самооценкой.

2. Образ Я неактивных пользователей компьютерных игр более дифференцирован, позитивен, имеет место оптимальное соотношение персональной и социальной идентичностей, реализация в плоскости взаимоотношений с реальным, а не виртуальным миром.

3. Пользователи ролевых компьютерных игр демонстрируют специфические особенности в самопрезентации образа Я, выражающиеся, в частности, в идентификации с героями игры, тогда как для пользователей неролевых компьютерных игр такого рода идентификация не свойственна.

3. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Перевод с франц. О.А. Печенкина. Тула, 2013. 204 с.

4. Белозеров С.А. Виртуальные миры: анализ содержания психологических эффектов аватаропосредованной деятельности [Электронный ресурс] // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8.

- № 1. URL: <http://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75584.shtml> (дата обращения: 01.10.2015).
5. *Войсункский А.Е., Аветисова А.А.* Традиционные и современные исследования игрового поведения [Электронный ресурс] // *Методология и история психологии*. 2009. № 4. URL: <http://psyjournals.ru/mip/2009/n4/43738.shtml> (дата обращения: 01.10.2015).
6. *Воронов А.И.* Философский анализ понятия «виртуальная реальность»: дисс. ... канд. филос. наук. СПб., 1999. 197 с.
7. *Выготский Л.С.* Из записок конспекта Л.С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
8. *Гиренюк Ф.И.* Симуляция и символ: вокруг Ж. Делеза // *Социо-Логос постмодернизма*. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии РАН. М.: Институт экспериментальной социологии, 1996. С. 223.
9. *Демилханова А.М.* Влияние виртуальной реальности на образ Я: на примере ролевых компьютерных игр: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 24 с.
10. *Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.* Психологические последствия развития информационных технологий // *Национальный психологический журнал*. 2012. №1. С. 81—87.
11. *Жилинская А.В.* Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> (дата обращения: 18.09.2015).
12. *Иванов М.С.* Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. 152 с.
13. *Коваль Т.В.* Особенности межличностных взаимодействий у подростков, склонных и не склонных к развитию компьютерной зависимости [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2012. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3149.phtml> (дата обращения: 21.09.2015).
14. *Колотолова И.В.* Индивидуально-психологические характеристики подростков, увлеченных ролевыми компьютерными играми: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 234 с.
15. *Кулаков С.А.* Диагностика и психотерапия аддиктивного поведения у подростков. М.: Просвещение; АСТ, 1998. 462 с.
16. *Лакан Ж.* Четыре основные понятия психоанализа. Семинары: Книга XI (1964) / Пер. с фр. А. Черноглазова. М.: Гнозис, 2004. 304 с.
17. *Липков А.И.* Ящик Пандоры: феномен компьютерных игр в мире и в России. М.: ЛКИ, 2008. 132 с.
18. *Носов Н.А.* Психология виртуальных реальностей // *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 91—99.
19. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика: методики и тесты. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
20. *Рубинштейн С.Л.* Основы психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
21. *Тендрякова М.В.* Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства [Электронный ресурс] // *Культурно-историческая психология*. 2008. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Tendryakova.shtml> (дата обращения: 01.10.2015).
22. *Тест «Кто Я?»* (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т.В. Румянцевой) // *Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Под ред. Т.В. Румянцевой*. СПб.: Питер, 2006. С. 82—103.
23. *Трафимчик Ж.И.* Образы «Я» как подструктуры Я-концепции у молодых людей с игровой компьютерной зависимостью [Электронный ресурс] // *Психология телесности: теоретические и практические исследования*. 2009. URL: http://psyjournals.ru/psyte/2009/issue/40809_full.shtml (дата обращения: 01.10.2015).
24. *Хайбулина Э.И.* Информационная безопасность личности в виртуальном пространстве эпохи постмодерна // *Известия Южного федерального университета*. Технические науки. 2012. № 11. С. 159—164.
25. *Шмелев А.Г.* Мир поправимых ошибок // *Вычислительная техника и ее применение*. № 3. М.: МГУ, 2008.
26. *Щур В.Г.* Методика изучения представления ребенка об отношении к нему других людей // *Психология личности: теория и эксперимент*. М.: Педагогика, 1982. С. 108—114.
27. *Янг К.* Диагноз — Интернет-зависимость // *Мир Интернет*. 2000. № 2. С. 24—29.
28. *Zinchenko Yu.P., Menshikova G.Ya., Bayakovskii Yu.M., Chernorizov A.M., Voiskunsky A.E.* Virtual reality technology in the context of world and national psychology: methodological aspects, achievements and prospects // *National Psychological Journal*. 2010. Vol. 1. № 3. P. 54—62

Psychological Impact of Virtual Reality Gaming on the Formation of Self-Image in Early School-Age Children

Pakhomova V.G.*,

V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia,
planet-vi@mail.ru

The article investigates the problem of interaction between a modern primary school-aged child and the field of virtual reality gaming and, in particular, the impact of virtual reality on the formation of self-image. Our study enabled us to explore the differences in the self-image in active and non-active players of role-playing video games. The outcomes proved that there are certain changes in the self-image of active players related to their self-identification with characters of computer games according to their individual psychological features, whereas for children who engage in non-role-playing games such identification is not common. It was found that non-active children players generally have positive self-acceptance and do not suffer from feelings of anxiety and abandonment; active players, on the opposite, often demonstrate inadequate self-esteem, anxiety and a tendency to self-actualise in virtual reality gaming.

Keywords: self-image, virtual reality, primary school children, computer games, role-playing computer game.

References

1. Agibalova N.I. Osobennosti komp'yuternoi igrovoi zavisimosti sredi podrostkov [Features of computer game addiction among teenagers]. *Molodai uchenyi [Young scientist]*, 2014, no. 20, pp. 547—549.
2. Bogomolova E.I. Lichnostnaya identichnost' v usloviyakh virtualizatsii bytiya [Personal identity in terms of being virtualization]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie. [Human. Community. Office.]*, 2014, no. 2, pp.104—119.
3. Bodriyay Zh. Simulyakry i simulyatsiya: per.s fr. [Simulacra and Simulation]. Pechenkina O.A. (ed.). Tula: Tul'skii poligrafist, 2013. 204 p. (In Russ.).
4. Belozerov S.A. Virtual'nye miry: analiz soderzhaniya psikhologicheskikh effektov avatar - oposredovannoi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Virtual worlds: content analysis of the psychological effects of the avatar - mediated activity]. *Ekspperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2015. Vol. 8, no. 1. URL: <http://psyjournals.ru/exp/2015/n1/75584.shtml> (Accessed 01.10.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Voiskunskii A.E. Avetisova A.A. Traditsionnye i sovremennye issledovaniya igrovogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Traditional and modern studies play behavior]. *Metodologiya i istoriya psikhologii [Methodology and history of psychology]*, 2009, no. 4. URL: <http://psyjournals.ru/mip/2009/n4/43738.shtml> (Accessed 01.10.2015).
6. Voronov A.I. Filosofskii analiz ponyatiya «virtual'naya real'nost'» Diss. kand. filos. nauk. [The philosophical analysis of the concept of "virtual reality" Ph. D. (Philosophy) diss.]. Saint-Petersburg, 1999. 197 p.
7. Vygotskii L.S. Iz zapisok konspekta L.S. Vygotskogo k lektsiyam po psikhologii detei doshkol'nogo vozrasta [From the notes abstract L.S. Vygotsky to lectures on the psychology of children of preschool age]. In El'konin D.B. (eds.), *Psikhologiya igry [Psychology of the game]*. Moscow: Pedagogika, 1978.
8. Girenjuk F.I. Simulyatsiya i simbol: vokrug Zh. Deleza [Simulation and symbol: around the Gilles Deleuze]. *Sotsio-Logos postmodernizma [Socio-Logos postmodernism]*. Moscow: Institut eksperimental'noi sotsiologii, 1996. 223 p.
9. Demil'khanova A.M. Vliyanie virtual'noi real'nosti na obraz Ya: na primere rolevykh komp'yuternykh igr. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Impact of virtual reality on the self-image: the example of role-playing games. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Yaroslavl', 2009. 24 p.

For citation:

Pakhomova V.G. Psychological Impact of Virtual Reality Gaming on the Formation of Self-Image in Early School-Age Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 48—56. doi: 10.17759/pse.2017220506 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Pakhomova Viktoriya Georgievna, Assistant, Chair of Depth Psychology and Psychotherapy, Psychological Faculty, Tauric Academy of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Simferopol, Russia. E-mail: planet-vi@mail.ru

10. Emelin V.A. Rasskazova E.I. Tkhostov A.Sh. Psikhologicheskie posledstviya razvitiya informatsionnykh tekhnologii [The psychological effects of information technology]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2012, no. 1, pp. 81—87.
11. Zhilinskaya A.V. Internet kak resurs dlya resheniya zadach podrostkovogo vozrasta: obzor psikhologicheskikh issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Internet as a resource for solving the problems of adolescence: A review of psychological research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, no. 1. URL:<http://psyedu.ru/journal/2014/1/Jilinskaya.phtml> (Accessed 01.10.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
12. Ivanov M.S. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti v komp'yuternoi igrovoi deyatel'nosti [The psychology of self-realization in a computer game activity]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2008. 152 p.
13. Koval' T.V. Osobennosti mezhlichnostnykh vzaimodeistviy u podrostkov, sklonnykh i ne sklonnykh k razvitiyu komp'yuternoi zavisimosti [Elektronnyi resurs] [Features of interpersonal interactions in adolescents prone and not prone to the development of computer addiction]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2012, no. 4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/4/3149.phtml> (Accessed 21.09.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Kolotilova I.V. Individual'no - psikhologicheskoe kharakteristiki podrostkov, uvlechennykh rolevymi komp'yuternymi igrami. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Individually - psychological characteristics of adolescents, enthusiastic role-playing computer games Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 234 p.
15. Kulakov S.A. Diagnostika i psikhoterapiya addiktivnogo povedeniya u podrostkov [Diagnosis and therapy of addictive behavior in adolescents]. Moscow: Prosveshchenie — AST, 1998. 462 p.
16. Kun M. Makpartlend. T Test «Kto Ya?» modifikatsiya T.V. Rummyantsevoi [Test «Who I?»]. In Rummyantsev T.V. (eds.), *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenii v pare [Counselling: diagnostics paired relations]*. Saint-Petersburg: Piter, 2006, pp. 82—103.
17. Lakan Zh. Chetyre osnovnye ponyatiya psikhoanaliza. Seminary: Kniga XI (1964): per. s fr. [Four basic concepts of psychoanalysis. Seminars: Book X]. Chernoglazov A. (ed.) Moscow: Gnozis, 2004. 304 p. (In Russ.)
18. Lipkov A.I. Yashchik Pandory: fenomen komp'yuternykh igr v mire i v Rossii [Pandora's Box: the phenomenon of computer games in the world and in Russia]. Moscow: LKI, 2008. 132 p.
19. Nosov N.A. Psikhologiya virtual'nykh real'nostei [The psychology of virtual realities]. *Psikhologicheskoe obozrenie [Psychological Review]*, 1998, no. 1, pp. 91—99.
20. Raigorodskii D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnosics. Procedures and tests]. Samara: BAKHRAKH-M, 2001. 672 p.
21. Rubinshtein S.L. Osnovy psikhologii [Principles of Psychology]. Saint-Petersburg: Piter, 2000. 712 p.
22. Tendryakova M.V. Starye i novye liki igry: igrovaya spetsifika virtual'nogo prostranstva [Elektronnyi resurs] [Old and new faces of the game: the game of virtual space specificity]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2008, no. 2. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Tendryakova.shtml> (Accessed 01.10.2015). (In Russ., Abstr. in Engl.).
23. Trafimchik Zh.I. Obrazy «Ya» kak podstruktury Yakontseptsii u molodykh lyudei s igrovoi komp'yuternoi zavisimost'yu [Elektronnyi resurs] [Images of the “I” as a substructure of the self-concept of young people with computer game addiction]. *Psikhologiya telesnosti: teoreticheskie i prakticheskie issledovaniya [Psychology of corporeality: theoretical and practical studies]*, 2009. Available at: URL:http://psyjournals.ru/psytel2009/issue/40809_full.shtml (Accessed 01.10.2015).
24. Khaibulina E.I. Informatsionnaya bezopasnost' lichnosti v virtual'nom prostranstve epokhi postmoderna [Information security identity in the virtual space of the postmodern era]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki [Southern Federal University. Technical science]*, 2012, no. 11, pp. 159—164.
25. Shmelev A.G. Mir popravimyykh oshibok [World fixable errors]. *Vychislitel'naya tekhnika i ee primenenie [Computer technology and its applications]*. Moscow: MGU, 2008, no. 3, pp. 16—84.
26. Shchur V.G. Metodika izucheniya predstavleniya rebenka ob otnoshenii k nemu drugikh lyudei [Methods of study of the relation of the child's submission to it of others]. *Psikhologiya lichnosti: teoriya i eksperiment [Psychology of Personality: Theory and Experiment]*. Moscow: Pedagogika, 1982. pp. 108—114.
27. Yang K. Diagnoz — Internet-zavisimost' [Diagnosis — Internet addiction]. *Mir Internet [World Online]*, 2000, no. 2, pp.24—29.
28. Zinchenko Yu.P., Menshikova G.Ya., Bayakovskii Yu.M., Chernorizov A.M., Voiskunsky A.E. Virtual reality technology in the context of world and national psychology: methodological aspects, achievements and prospects. *National Psychological Journal*, 2010. Vol. 1, no. 3, pp. 54—62.

«Пятиминутка композиторов»: методика оценки продуктивности вербальной памяти для системы начального музыкального образования

Сороков Д.Г.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
sorokov@list.ru

Сорокова М.Г.**,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
marsor@mail.ru

Обосновывается необходимость разработки критериально-ориентированных диагностических инструментов для индивидуальной и групповой экспресс-диагностики широты музыкального кругозора учащихся для системы начального музыкального образования. Предложенная методика «Пятиминутка композиторов» позволяет за 5 минут получить данные о широте музыкального кругозора отдельного учащегося, целого класса и образовательной организации. Приводится полное описание методики и ее стандартизации: рассчитаны станайны по возрастным группам и соответствующие нормативные значения; статистически доказана дифференциальная валидность методики по факторам «пол», «этап образования», «возраст», «итоговая продуктивность». Приводятся результаты исследования, в котором установлено, что у девочек средний уровень продуктивности значимо выше; у учащихся 6-го и 7-го классов он значимо выше, чем с 3-го по 5-й класс; есть значимая прямая связь возраста и продуктивности воспроизведения; высокопродуктивные школьники опережают остальных по количеству воспроизведенных фамилий композиторов уже с первой минуты. Делаются выводы о возможностях применения методики для мониторинга динамики широты индивидуального музыкального кругозора учащихся, для критериально-ориентированного сравнительного анализа качества преподавания отдельных педагогов, качества музыкального образования отдельных классов и образовательных организаций.

Ключевые слова: методика «Пятиминутка композиторов», продуктивность вербальной памяти, статистические критерии, шкала станайнов, дифференциальная валидность.

Для цитаты:

Сороков Д.Г., Сорокова М.Г. «Пятиминутка композиторов»: методика оценки продуктивности вербальной памяти для системы начального музыкального образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 57—66. doi: 10.17759/pse.2017220507

* Сороков Дмитрий Георгиевич, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: sorokov@list.ru

** Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: marsor@mail.ru

Персонализация дополнительного образования является ценностным ориентиром, а разработка инструментов оценки достижений детей и подростков, способствующих росту их познавательных интересов в общем и дополнительном образовании — одна из основных задач, декларированных Концепцией развития дополнительного образования детей до 2020 года [4]. В связи с введением в действие «Федеральных государственных требований (ФГТ) к предпрофессиональным программам обучения» задачи деятельности детских музыкальных школ (ДМШ) и детских школ искусств (ДШИ) были конкретизированы: необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также создавать систему педагогического мониторинга и экспертизы качества образовательного процесса [3].

Тем не менее, систему оценки качества начального музыкального образования на всех уровнях вряд ли можно назвать единой и совершенной. Так, задачи оценки качества образования учащихся ДМШ и ДШИ обычно решаются путем проведения текущей, промежуточной, рубежной и итоговой аттестации в рамках конкретной учебной группы: это так называемый нормативно-ориентированный подход, когда результаты конкретного ученика сопоставляются с результатами группы учащихся, осваивавших тот же самый учебный материал для определения места достижений каждого ученика по отношению к среднему результату в группе. Однако имеется и другой путь? Иногда целесообразно интерпретировать результат учащегося по отношению к конкретной содержательной области, снабженной определенными критериями выполнения, т. е. применить критериально-ориентированный подход. Оба подхода к интерпретации результатов оценивания уровня образованности являются взаимодополняющими.

На пути поиска способа реализации критериально-ориентированного подхода к оценке индивидуального уровня музыкальной образованности школьников пришлось столкнуться с двумя проблемами. Во-первых, с проблемой выбора диагностического критерия, в котором в концентрированном виде отражались бы индивидуальные результаты

музыкального образования. Во-вторых, с проблемой выделения индивидуально-психологической характеристики, которую можно было бы выявить за минимальное время, количественно выразить и стандартизировать.

В качестве одного из подходов к решению первой проблемы мы обратились к понятию **«музыкальный (музыкально-эстетический) кругозор»**. Под ним понимается индивидуально-личностное образование, в котором выделяются *образовательный* (объем и качество индивидуальных знаний, навыков и умений, связанных с музыкой), *автономный* (степень самостоятельности музыкального мышления) и *ориентационный* (уровень развития познавательного интереса к музыкальному искусству) аспекты [8]. Таким образом, в этой индивидуальной характеристике интегрировались как отдельные когнитивные аспекты музыкальной одаренности, так и качество музыкального образования. Что же касается выбора соответствующей индивидуально-психологической диагностической характеристики, то вспомнилась наша работа двадцатилетней давности [5] по адаптации «Методики оценки продуктивности вербальной памяти» [2] для экспресс-мониторинга широты литературного кругозора и общей успешности обучения студентов. В этих работах было показано, что методика по теме «Фамилии писателей и поэтов» обладает высокой дифференцирующей способностью, а продуктивность вербальной памяти по соответствующим темам положительно коррелирует с успешностью обучения по разным дисциплинам. Это объясняется тем, что количество воспроизведенных слов отражает и представляет наиболее актуализированные, наиболее структурированные знания. В нашем исследовании также нашла свое подтверждение эта закономерность на выборке из 222 школьников: **продуктивность вербальной памяти** по теме «Фамилии композиторов» **имеет среднюю прямую связь с их академической успеваемостью по теоретическим музыкальным дисциплинам**, изучаемым в ДМШ и ДШИ (коэффициент корреляции Спирмена $r = 0,538$; $p < 0,05$).

Наша модификация «Методики оценки продуктивности вербальной памяти» затрону-

ла тему, формулировку инструкции, процедуру обработки и направления интерпретации. Нами впервые была проведена стандартизация методики [1], что обеспечило возможность сравнивать между собой широту музыкального кругозора школьников из разных возрастных групп, классов, разных преподавателей и образовательных организаций, а также выявлять индивидуальную динамику кругозора на разных этапах обучения конкретного ученика, для чего была рассчитана шкала «станайнов». Следует отметить, что в указанных и иных работах, где использовалась эта методика, авторы ограничивались лишь представлением данных о средних значениях и стандартных отклонениях представителей разных возрастных групп по разным темам, что не давало возможности произвести подобный сравнительный анализ.

Модифицированная методика «Пятиминутка композиторов»

Цель. Прямая: выявить индивидуальный уровень продуктивности вербальной памяти с помощью метода свободных ассоциаций по теме «Фамилии выдающихся композиторов всех времен и народов» за короткий промежуток времени (5 минут). **Косвенная:** выявить индивидуальный уровень широты музыкально-эстетического кругозора.

Назначение методики. На индивидуальном уровне: 1) мониторинг динамики уровня широты музыкально-эстетического кругозора учащегося как результата качества преподавания и эффективности дидактических процессов отдельных дисциплин; 2) диагностика индивидуального стиля продуктивности школьника при демонстрации своих компетенций в стрессовой ситуации (например, на публичном выступлении). **На внутриклассном уровне:** 3) критериально-ориентированная групповая экспресс-оценка уровня и широты музыкально-эстетического кругозора данного класса, особенностей музыкальных интересов и пристрастий учеников. **На внутришкольном и более высоком уровне:** 4) критериально-ориентированный сравнительный анализ качества преподавания отдельных педагогов, качества музыкального образования отдельных классов и

образовательных организаций, а также одна из процедур самоанализа деятельности образовательного учреждения.

Материал: лист бумаги и ручка для учащегося, для педагога — секундомер.

Особенности применения методики. Инструкция для педагога: 1) методику можно применять: начиная с 6 лет — в устном варианте и в индивидуальной форме (в этом случае ответы фиксирует педагог); начиная с 8—9-летнего возраста — в письменном варианте, в индивидуальной и групповой форме; 2) педагог точно фиксирует начало и окончание работы по секундомеру, а также объявляет окончание каждой минуты; 3) он зачитывает инструкцию без указания темы и убеждается, что она всеми понята правильно. На любые дополнительные вопросы следует повторять инструкцию, не давая уточняющих указаний; 4) после того как педагог убедится в правильности понимания инструкции всеми учащимися, следует дать краткий повтор инструкции с сообщением темы.

Инструкция для учащихся: «За ограниченное время, всего за 5 минут, вам необходимо написать как можно больше слов по теме, которую я назову перед тем как засесть время. Это могут быть любые слова, которые пришли вам в голову в связи с названной темой. После команды "Начали!" слова надо писать в столбик, друг под другом. После того как пройдет 1 минута, я скажу "Дальше!", а вы, не прекращая написания слов, прочертите под последним словом прошедшей минуты горизонтальную черту. Таким же образом я и вы будем поступать по окончании каждой минуты, чтобы было ясно, сколько слов воспроизведено за первую, вторую, третью, четвертую и пятую минуту». Краткий повтор инструкции: «За ограниченное время, всего за 5 минут, вам необходимо написать как можно больше фамилий — только фамилий! — выдающихся композиторов всех времен и народов. Начали!»

Последовательность обработки, направления анализа и интерпретации результатов. Необходимо: 1) вычеркнуть слова, строго говоря, не относящиеся к теме (например, «Билан», «Тимати» и т. п.); 2) подсчитать общее количество воспроизведенных учеником за

5 минут слов и сравнить с нормами в таблице, отметив уровень широты его музыкально-эстетического кругозора (табл. 1). Сначала дается обобщенная оценка этого уровня (низкий, средний, высокий), затем качество уровня конкретизируется: 1 — очень (крайне) низкий, 2 — низкий, 3 — пониженный, 4 — ниже среднего, 5 — средний, 6 — выше среднего, 7 — повышенный, 8 — высокий, 9 — очень высокий; 3) подсчитать количество фамилий за каждую минуту и построить график динамики воспроизведения слов в условиях стрессовой ситуации. Он отражает характерные особенности поведения данного ученика в стрессовой ситуации; 4) проанализировать, какие фамилии преобладают у учеников данного класса, в данном возрасте, в связи с содержанием изучаемого раздела дисциплины; 5) определить, имеется ли у отдельных учеников смысловое группирование фамилий и на чем оно основано; это может указывать на наличие—отсутствие и адекватность—неадекватность системного характера усвоения знаний; 6) выяснить, каковы музыкальные предпочтения детей и подростков данного класса, того или иного возраста.

Стандартизация экспресс-методики «Пятиминутка композиторов» и результаты обследования детей и подростков

С помощью данной модифицированной методики нами было организовано обследование детей и подростков из 9 ДМШ и ДШИ города Москвы с целью выявления их уровня продуктивности (здесь и далее речь идет о продуктивности вербальной памяти по теме «Фамилии

композиторов»). Выборка составила 222 человека, из них 80 мальчиков и 142 девочки. Она была разделена на следующие 5 подвыборки в соответствии с возрастом испытуемых: подгруппы 9—10 лет ($n = 43$), 11 лет ($n = 41$), 12 лет ($n = 47$), 13 лет ($n = 53$) и 14—15 лет ($n = 38$). Количественный анализ эмпирических данных экспресс-методики производился с помощью 21-й версии статистического пакета SPSS.

Для удобства сопоставления результатов экспресс-методики для школьников разных возрастных групп первичные показатели были переведены в *шкалу станаинов* и *нормативных значений* (табл. 1). Доля учащихихся со средним уровнем составляет 54% выборки.

Влияние фактора «пол» на показатели продуктивности в целом по выборке и для каждой возрастной группы по отдельности: по критерию Манна—Уитни [6; 7] по выборке в целом выявлены статистически значимые различия ($p = 0,023$, $p < 0,05$) — у девочек уровень продуктивности выше. Различия на уровне тенденции ($p = 0,059$, $p < 0,1$) выявлены только для подростков 14—15 лет (табл. 2).

Для оценки возможности применения параметрических методов исследования половых различий распределения мальчиков и девочек по выборке в целом и по возрастным категориям в отдельности выборки были проверены на нормальность с помощью критерия Колмогорова—Смирнова [7]. Согласие с нормальным распределением подтвердилось для мальчиков ($p = 0,641$) и для девочек ($p = 0,520$) только для выборки в целом.

Проверка статистической однородности выборок мальчиков и девочек проводилась по критериям Ливена и Стьюдента для двух независимых выборок [7]. Критерий Ливе-

Таблица 1

Станаины и нормативные показатели продуктивности вербальной памяти

Возраст	Количество верно воспроизведенных фамилий композиторов								
	0—4	5—6	7—8	9—10	11—13	14—15	16	17—20	≥ 21
9—10 лет	0—4	5—6	7—8	9—10	11—13	14—15	16	17—20	≥ 21
11 лет	0—5	6—7	8—9	10—11	12—14	15—18	19—20	21—22	≥ 23
12 лет	0—5	6—7	8—9	10—11	12—15	16—18	19—21	22—25	≥ 26
13 лет	0—6	7—8	9—11	12—13	14—16	17—18	19—22	23—29	≥ 30
14—15 лет	0—8	9—11	12—14	15—18	19	20—22	23—24	25—30	≥ 31
Станаин	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Уровни	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		

Таблица 2

Выявление половых различий по показателям продуктивности воспроизведения в разных возрастных группах по критерию Манна—Уитни

Возрастная группа	Мальчики			Девочки			$M_2 - M_1$	Уровень значимости p
	M_1	SD_1	N	M_2	SD_2	N		
9—10 лет	11,88	4,72	17	11,92	2,81	26	0,04	0,583
11 лет	13,46	4,54	13	14,18	4,91	28	0,72	0,633
12 лет	13,04	4,12	23	15,08	6,71	24	2,04	0,305
13 лет	14,08	7,24	13	15,78	5,59	40	1,70	0,112
14—15 лет	16,21	5,06	14	19,50	4,90	24	3,29	0,059*
Выборка в целом	13,59	5,15	80	15,27	5,60	142	1,68	0,023**

Примечание: «*» — различия на уровне тенденции $p < 0,1$; «**» — различия значимы на уровне $p < 0,05$.

на подтвердил равенство дисперсий в обеих генеральных совокупностях ($p = 0,299$), критерий Стьюдента выявил статистически значимое преобладание средних показателей продуктивности девочек над мальчиками ($p = 0,028$, $p < 0,05$), что согласуется с результатом применения критерия Манна—Уитни. Таким образом, в генеральных совокупностях девочек и мальчиков рассеяние показателей продуктивности вокруг средних одинаково, а различия имеются лишь в генеральных средних: у девочек оно выше.

Влияние этапа образования: способствует ли повышению музыкальной эрудиции учащихся изучение музыкальных дисциплин уже в начальных классах ДМШ и ДШИ. Проверялось влияние этого фактора на продуктивность школьников с 3-го по 7-й класс при помощи критерия Краскела—Уоллиса [6; 7]; дополнительно проводилось также попарное сравнение продуктивности классов методом множественных сравнений или по критерию Манна—Уитни. Подчеркнем, что разделение на классы не соответствует упомянутому ранее разделению на возрастные группы, так как в одном классе могут учиться школьники разного возраста. Критерий Краскела—Уоллиса выявил значимые различия в совокупности между учащимися с 3-го по 7-й класс ($p = 0,000$, $p < 0,001$). У учащихся 3-го, 4-го и 5-го классов уровень продуктивности примерно одинаков (средние ранги — 81, 88 и 78 соответственно), а в 6-м и 7-м классах он имеет тенденцию к повышению (средние ранги — 119 и 161). Но есть ли значимые различия между классами? При сравнении по-

казателей 3-го, 4-го и 5-го классов значимых различий не выявляет ни критерий Краскела—Уоллиса ($p = 0,715$), ни критерий Манна—Уитни при их попарном сравнении. Метод множественных сравнений выявляет значимое превышение показателей 6-го класса над 5-м ($p = 0,01$) и 7-го класса над 6-м ($p = 0,005$, $p < 0,01$). Кроме того, показатели продуктивности 6-го класса значимо превышают показатели как 3-го (критерий Манна—Уитни, $p = 0,035$, $p < 0,05$), так и 4-го классов ($p = 0,009$, $p < 0,01$). Это подтверждает замеченную закономерность и дает основание объединить учащихся с 3-го по 5-й классы в одну группу ($N = 109$) с одинаковым уровнем продуктивности и рассмотреть еще две группы более высокого уровня продуктивности: 6-го класса ($N = 62$) и 7-го класса ($N = 51$). Таким образом, мы получили укрупненную группировку учащихся по классам и рассмотрели эти группы как три уровня фактора «этап образования».

Далее мы разделили подростков на две укрупненные возрастные категории — младшие подростки от 9 до 13 лет ($N = 184$) и старшие подростки от 14 до 15 лет ($N = 38$) — и рассмотрели эти категории как два уровня фактора «возраст». Кроме того, имеются еще фактор «пол» (два уровня — мальчики и девочки) и фактор «образование» (три уровня). Методом **двухфакторного дисперсионного анализа** [7] мы проверили, влияет ли каждый фактор в отдельности и попарно на показатели продуктивности. Двухфакторный анализ влияния факторов «пол» и «образование» (2×3) выявил влияние пола на уровне

тенденции ($p = 0,89$, $p < 0,1$) и влияние образования ($p = 0,000$, $p < 0,001$) по отдельности, но совокупного влияния не выявил ($p = 0,652$). Это означает, что тенденция изменения показателей продуктивности в зависимости от класса, как для мальчиков, так и для девочек, одинакова. Двухфакторный анализ также не выявил совокупного влияния ни факторов «возраст» и «образование» ($p = 0,920$), ни факторов «пол» и «возраст» ($p = 0,331$). Корректность применения метода двухфакторного анализа подтверждается критерием равенства дисперсий Ливена (везде $p > 0,700$).

Анализ **связи возраста и продуктивности** воспроизведения фамилий композиторов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ (по Спирмена) = 0,350) выявил статистически значимую слабую прямую связь ($p = 0,000$, $p < 0,001$). Это означает слабо выраженную тенденцию роста продуктивности с возрастом.

В соответствии с рассчитанными уровнями продуктивности (табл. 1) школьники каждой возрастной категории были разделены на низко- ($N = 47$), средне- ($N = 130$) и высокопродуктивных ($N = 45$). Сравнивалась динамика воспроизведения у этих трех подгрупп за каждую из 5 минут в отдельности, т. е. **динамика влияния фактора «итоговая продуктивность»**: верно ли, что низкопродуктивные учащиеся отстают от средне- и высокопродуктивных, а среднепродуктивные от высокопродуктивных уже с 1-й минуты, или же отставание начинается позже. Критерий Краскела—Уоллиса выявил значимое влияние фактора «итоговая продуктивность» на показатели продуктивности за каждую из

5 минут по отдельности — как в каждой из выделенных возрастных категорий, так и по выборке в целом. При этом на каждой минуте наблюдается одна и та же тенденция: высокопродуктивные школьники «вырываются вперед» по сравнению с другими, а среднепродуктивные опережают низкопродуктивных, начиная уже с первой минуты, и эта тенденция сохраняется на протяжении всего эксперимента. Критерий Джонкхиера—Терпстра [6; 7] подтверждает значимость этой тенденции ($p < 0,001$).

Рассмотрим **динамику продуктивности воспроизведения** от 1-й к 5-й минуте по выборке в целом ($N = 222$) и по каждой из подгрупп с низкой ($N = 47$), средней ($N = 130$) и высокой ($N = 45$) итоговой продуктивностью соответственно при помощи критерия Фридмана [7]. Для уточнения результатов проводилось попарное сравнение показателей продуктивности по минутам, как методом множественных сравнений, так и критерием Уилкоксона. Критерий Фридмана выявляет статистически значимые различия в совокупности ($p = 0,000$, $p < 0,001$) как по выборке в целом, так и для каждого уровня продуктивности в отдельности, причем средние ранги демонстрируют одинаковую тенденцию снижения показателей от 1-й минуты к 5-й (табл. 3).

Более тщательный анализ путем попарного сопоставления показателей продуктивности по минутам отражает различные закономерности динамики их изменения. Так, **по выборке в целом** имеет место статистически значимое снижение показателей на каждой последующей минуте по сравнению с предыдущей для 1—4-й минут ($p = 0,000$, $p < 0,001$) и снижение на уровне тенденции на 5-й минуте по сравне-

Таблица 3

Сравнение продуктивности воспроизведения от 1-й к 5-й минуте по критерию Фридмана

Уровень итоговой продуктивности	Продуктивность: средний ранг					Критерий Фридмана p
	1-я минута	2-я минута	3-я минута	4-я минута	5-я минута	
Выборка в целом	4,86	3,27	2,63	2,25	2,00	0,000***
Низкий	4,79	3,02	2,79	2,41	1,99	0,000***
Средний	4,90	3,30	2,65	2,22	1,94	0,000***
Высокий	4,84	3,44	2,40	2,16	2,16	0,000***

Примечание: «***» — различия значимы на уровне $p < 0,001$.

нию с 4-й ($p = 0,059$, $p < 0,1$). Та же закономерность наблюдается для **среднепродуктивных** школьников. Для **низкопродуктивных** школьников закономерность несколько отличается: показатели на 2-й минуте значимо ниже, чем на 1-й ($p = 0,000$, $p < 0,001$), между 3-й и 2-й минутой различий нет ($p = 0,351$), затем от 3-й минуты к 4-й и от 4-й к 5-й снова наблюдается тенденция к понижению ($p < 0,1$). В группе же **высокопродуктивных** учащихся закономерность другая: происходит значимое снижение показателей от 1-й минуты к 2-й ($p = 0,000$, $p < 0,001$) и от 2-й к 3-й ($p = 0,017$, $p < 0,05$), затем показатели *стабилизируются*, и между 3-й, 4-й и 5-й минутами различий в продуктивности нет ($p = 0,676$).

Выводы и основные результаты

1. Модифицированная и стандартизированная нами методика («Пятиминутка композиторов») позволяет за 5 минут получить данные о широте музыкального кругозора отдельного учащегося и целого класса. **Показатель продуктивности имеет среднюю прямую связь с академической успеваемостью** школьников по теоретическим музыкальным дисциплинам, изучаемым в ДМШ и ДШИ.

2. Методика может применяться для мониторинга динамики широты индивидуального музыкального кругозора учащихся, для критериально-ориентированного сравнительного анализа качества преподавания отдельных педагогов, качества музыкального образования отдельных классов и образовательных организаций.

3. Рассчитаны стаяны по возрастным группам и статистически доказана дифференциальная валидность методики по факторам «пол», «этап образования», «возраст», «итоговая продуктивность».

4. Статистически подтверждено **влияние фактора «пол»** на показатели продуктивности вербальной памяти по данной теме: у девочек средний уровень выше, рассеяния вокруг средних не различаются.

5. Выявлено влияние **фактора «этап музыкального образования»** на показатели продуктивности: у учащихся 6-го и 7-го классов он значимо выше, чем у школьников с 3-го по 5-й класс.

6. **Двухфакторный анализ** влияния факторов «пол» и «этап образования» (2×3) выявил влияние пола на уровне тенденции и влияние этапа образования по отдельности, но совокупного влияния факторов не выявил. Это означает, что тенденция изменения показателей продуктивности в зависимости от класса, как для мальчиков, так и для девочек, одинакова. Двухфакторный анализ также не выявил совокупного влияния ни факторов «возраст» и «этап образования», ни факторов «пол» и «возраст».

7. Выявлена статистически значимая слабая прямая **связь возраста и продуктивности воспроизведения** фамилий композиторов. Это означает слабо выраженную тенденцию роста продуктивности с возрастом.

8. Динамика влияния **фактора «итоговая продуктивность»** на продуктивность вербальной памяти по теме за каждую из 5 минут по отдельности отражает одну и ту же тенденцию: высокопродуктивные школьники опережают остальных, а среднепродуктивные — низкопродуктивных, начиная уже с первой минуты, и эта тенденция сохраняется на протяжении всего эксперимента.

9. **Динамика продуктивности** с 1-й по 5-ю минуту для низко-, средне- и высокопродуктивных школьников различна.

Литература

1. Зак А.З., Сороква М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 1. С. 1—14 doi: 10.17759/psyedu.2017090101 URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/zak.shtml (дата обращения: 21.10.2017).

2. Потемкина О.Ф. Методика оценки продуктивности вербальной памяти // Романова Е.С., Усанова О.Н., Потемкина О.Ф. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Под ред. Ю.М. Забродина. М., 1990. С. 47.

3. Приказ Минкультуры России от 12.03.2012 № 163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной

- предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроку обучения по этой программе» [Электронный ресурс] // URL: <http://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minkultury-Rossii-ot-12.03.2012-N-163/> (дата обращения: 20.10.2017).
4. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/> (дата обращения: 20.10.2017).
5. Сороков Д.Г. Практикум по методам психологического исследования: учеб. пособие. М.: Изд-во МГАЛП, 1996. С. 59—61.
6. Сорокова М.Г. Математические методы в психологии: непараметрическая статистика. М.: МГППУ, 2011. 281 с.
7. Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. Саарбрюкен: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с. // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SMs-2014.pdf#page=1> (дата обращения: 20.10.2017).
8. Стрихар О.И. Формирование музыкально-эстетического вкуса и кругозора учащихся на основе применения принципа интеграции на уроках музыки // Молодой ученый. 2014. № 11. С. 423—425.

"Five Minutes of Composers": A Technique for Evaluating Productivity of Verbal Memory in the System of Basic Music Education

Sorokov D.G.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
sorokov@list.ru

Sorokova M.G.**,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
marsor@mail.ru

The paper addresses the need for developing criteria-based diagnostic tools for quick individual and group evaluation of musical knowledge in children within the system of basic music education. The proposed technique called "Five Minutes of Composers" allows one to evaluate musical knowledge in a single child, in a whole class or in an educational organisation. The paper provides a full description of the technique and the process of its standardisation: stanines and corresponding normative values are assigned to each age group; the differential validity of the technique is statistically proven for the factors "gender", "stage of education", "age", and "total productivity". The outcomes of the conducted study show the following: the average level of productivity is significantly higher in girls; this level is significantly higher in students of 6th and 7th classes as compared to students of 3rd—5th classes; there is a direct correlation between age and productivity of recall; children with high levels of productivity outscore others in the number of recalled names of composers right from the start. The paper concludes with some remarks concerning the possibilities of using this technique for measuring the progress in children's musical knowledge, for criteria-based comparative analysis of the quality of teaching, and for evaluating the quality of music education in single classes and educational organisations in general.

Keywords: "Five Minutes of Composers" technique, productivity of verbal memory, statistical tests, stanine, differential validity.

References

1. Zak A.Z., Sorokova M.G. Otsenka sformirovannosti poznavatel'nykh i regulyativnykh metapredmetnykh kompetentsii vypusnikov nachal'noi shkoly (pri reshenii syuzhetno-logicheskikh zadach) [Elektronnyi resurs] [Assessing the level of cognitive and regulatory metasubject competences of primary school graduates]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2017, vol. 9, no. 1. pp. 1—14 doi: 10.17759/

psyedu.2017090101 Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n1/zak.shtml (Accessed 23.10.2017). (In Russ., Abstr. in Engl.)

2. Potemkina O.F. Metodika otsenki produktivnosti verbal'noi pamyati pamyati [Technique of assessment of efficiency of verbal memory]. In Zabrodin Y.M. (ed.), *Psikhologicheskaya diagnostika razvitiya shkol'nikov v norme i patologii* [Psychological Diagnostics of Development of School Students is Normal also of Pathology]. Moscow, 1990. p. 47.

For citation:

Sorokov D.G., Sorokova M.G. "Five Minutes of Composers": A Technique for Evaluating Productivity of Verbal Memory in the System of Basic Music Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 57—66. doi: 10.17759/pse.2017220507 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sorokov Dmitry Georgiyevich, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Consultative and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: sorokov@list.ru

** Sorokova Marina Gennadyevna, PhD in Pedagogics, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: marsor@mail.ru

3. Prikaz Minkul'tury Rossii ot 12.03.2012 N 163 «Ob utverzhenii federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k minimumu soderzhaniya, strukture i usloviyam realizatsii dopolnitel'noi predprofessional'noi obshcheobrazovatel'noi programmy v oblasti muzykal'nogo iskusstva «Fortepiano» i sroku obucheniya po etoi programme» [Elektronnyi resurs] [The order of the Ministry of Culture of the Russian Federation from 3.12.2012 N 163 «About the approval of federal state requirements to a contents minimum, structure and conditions of implementation of the additional preprofessional general education program in the field of musical art to «Piano» and term of training in this program»]. URL: <http://rulings.ru/acts/Prikaz-Minkul'tury-Rossii-ot-12.03.2012-N-163/> (Accessed 20.10.2017).
4. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 N 1726-r «Ob utverzhenii Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei» [Elektronnyi resurs] [The order of the Government of the Russian Federation from 9/4/2014 of N 1726-p «About the approval of the Concept of development of additional education of children»] URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/36940.html/> (Accessed 20.10.2017).
5. Sorokov D.G. Praktikum po metodam psikhologicheskogo issledovaniya [Workshop on Methods of a Psychological Research]: ucheb. posobie. Moscow: Publ. MGALP, 1996. pp. 59—61.
6. Sorokova M.G. Matematicheskie metody v psikhologii: neparametricheskaya statistika [Mathematical Methods in Psychology: Nonparametric Statistics]. Moscow: Publ. MGPPU, 2011. 281 p.
7. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii: ucheb. posobie [Elektronnyi resurs] [Methods of Mathematical Statistics in Psychology]. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 p. *Elektronnaya biblioteka MGPPU* [Digital Library MGPPU]. URL: <http://psychlib.ru/resource.php/pdf/documents/SMS-2014.pdf#page=1> (Accessed 20.10.2017).
8. Strikhar O.I. Formirovanie muzykal'no-esteticheskogo vkusa i krugozora uchashchikhsya na osnove primeneniya printsipa integratsii na urokakh muzyki [Formation of musical and esthetic taste and outlook of pupils on the basis of use of the principle of integration at music lessons]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 2014, no. 11, pp. 423—425.

Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования

Мешкова Н.В.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,

nmeshkova@yandex.ru

Ениколопов С.Н.**,

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья»,

Москва, Россия,

enikolopov@mail.ru

Рассматривается феномен негативной креативности в сфере образования, результатом которой является ненамеренно наносимый вред. Данные психологических исследований, а также инновации в образовании анализируются по двум аспектам: влияние личности креативного педагога на учащихся и креативное сопротивление участников образовательного процесса. С помощью авторской комплексной модели связи креативности и девиантности выделяются особенности негативной креативности в образовании, без учета которых разработка стандартов и регламентов, подготовка и отбор педагогов могут оказаться не эффективными. К ним авторы относят: 1) ненамеренное негативное и проявляющееся отсрочено влияние креативной личности на учащихся; 2) непродуманность способов внедрения инноваций в образовании, провоцирующая негативную креативность для легитимного преодоления норм и запретов участниками образовательного процесса; 3) рассогласование легитимности цели и средств достижения, ведущее к дискредитации и провалу инноваций в образовании. Формулируются гипотезы и намечаются направления дальнейших исследований негативной креативности в образовательной среде.

Ключевые слова: креативность, негативная креативность, модель негативной креативности в образовании.

Введение

В мировой практике изучение креативности стимулируется социальным заказом на инновации и обусловлено востребован-

ностью новых идей во всех сферах деятельности. В России особенно активно проблема креативности исследовалась и исследуется в образовании в рамках психологии одарен-

Для цитаты:

Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 67—76. doi: 10.17759/pse.2017220508

* Мешкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

** Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий отделом медицинской психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия. E-mail: enikolopov@mail.ru

ности и психологии творчества. Изучение и понимание структуры интеллектуальной одаренности [6; 10], стадий творческого процесса [2], возрастных особенностей креативности и одаренности [11; 12], факторов, способствующих развитию креативности [9], позволили накопить обширный массив данных, необходимых для совершенствования образовательных технологий и методов обучения детей и подростков в школах различного профиля.

Традиционно под креативностью понимается создание нового продукта, идеи или решения. Однако, несмотря на достаточно долгое изучение феномена и в отечественной, и в зарубежной психологии, не сложилось единого понимания характеристик креативного продукта, с которыми были бы согласны все исследователи феномена. В основе современной полемики по этому вопросу находится культура, с позиции которой авторы рассматривают явление креативности. В традициях восточной культуры в креативности важны эстетика и аутентичность [28], а креативность понимается как форма активности, направленная на трансформацию себя, других и среды [20]. В рамках западной культуры прагматики одни авторы полагают, что креативное решение (либо идея, продукт) должно обладать новизной и полезностью [26], а другие дополняют этот набор характеристиками оригинальности, социальной значимости, элегантности и эффективности [16]. Следует отметить, что феномен креативности в данных подходах рассматривается с точки зрения позитивности продукта креативного процесса для человека, социума и природы, при этом имеется в виду легитимность целей и идей.

В то же время недостаточно придумать идею, не менее важно ее реализовать. Как показывают исследования, самые оригинальные идеи не всегда являются осуществимыми [25]. Понятно, что для воплощения идей в жизнь необходимы, во-первых, ресурсы, а, во-вторых, важно, чтобы исполнители/реализаторы новых решений не считали их абсурдными и были готовы, а, главное, способны их осуществить. Как показывает практика, самая хорошая и направленная во благо людей идея, с энту-

зиазмом осуществленная, может вылиться в неожиданный результат: принесет не благо, а вред, стимулируя поиски виноватых и придумывания креативных оправданий. Настоящая статья посвящена описанию и анализу креативности, результатом которой является не намеренный вред. В данном случае для нас представляет интерес сфера образования, как активно реформируемая и модернизируемая в последнее десятилетие: особенности, проблемы и перспективы исследования негативной креативности в образовании. Отметим, что в образовании мы выделяем несколько сфер проявления и применения негативной креативности: 1) влияние личности педагога, оказываемое на учащихся; 2) креативное сопротивление и преодоление запретов и норм участниками образовательного процесса.

Негативная креативность: состояние проблемы

В психологии под негативной креативностью понимается результат дивергентного мышления, реализованный в продукте/идее/решении и ненамеренно нанесший вред какой-либо группе людей [21] или социуму в целом. В качестве иллюстрации приведем пример с Единым государственным экзаменом (ЕГЭ), внедренным в систему школьного образования. Задуманный как прогрессивная и новая форма оценивания усвоенности обучающимися образовательной программы и даже больше — как мера, заменяющая вступительные экзамены в высшие учебные заведения и снижающая коррупцию, ЕГЭ привел к неожиданным последствиям: во-первых, к «натаскиванию» для сдачи определенных предметов в ущерб общему развитию учащихся, а, во-вторых, к придумыванию «креативных коррупционных схем» его обхода и, что самое важное, легитимных. Так, учащиеся южных республик переводились в школы, в которых отсутствовали камеры наблюдения за ходом экзаменов, что давало возможность получить высокие баллы и пройти в престижные вузы Москвы при отсутствии знания русского языка¹. Разумеется, такой легитимный

¹ http://obrnadzor.gov.ru/ru/press_center/press/index.php?id_4=6303; <https://www.kp.ru/daily/24335.3/526221/>; <http://www.interfax.ru/russia/483562>; <http://news-kbr.ru/index.php?newsid=8015>

способ не мог осуществиться без поддержки местных чиновников. Таким образом, даже хорошая креативная идея может иметь неожиданные эффекты в виде негативных последствий, а в данном конкретном примере — в виде легитимного преодоления запретов. Более детальный анализ этого явления оставим институциональным органам, мы же сосредоточим фокус на психологических особенностях негативной креативности.

Следует отметить, что проблема использования творческого мышления в тех случаях, когда достижение собственной цели индивидом приводит к нанесению ненамеренного вреда другим людям или объектам, остается малоизученной. Интерес к изучению феномена был стимулирован анализом креативности, реализованной в различных формах поведения — обмане, терроризме, экстремизме [5]. Попытаемся выделить ее особенности в рамках Комплексной модели связи креативности и девиантности (далее КМКД) [8, в печати]. Основой для модели послужила теория креативной девиантности С. Майнемелиса (С. Mainemelis), сфокусированная на неконформном поведении служащих на

рабочем месте. Под креативной девиантностью С. Майнемелис понимает достижение легитимных целей нелегитимными способами и, в частности, продолжение работ над новой идеей в обход запрета руководства при невозможности предупредить, каким будет результат [23]. Мы расширили область применения теории, ограниченной менеджментом, введя дополнительные характеристики модальности параметров.

Кратко рассмотрим КМКД. Модель учитывает несколько параметров: психологические ресурсы разработчика идеи и исполнителей; модальность целей и способов достижения целей; ситуационные условия, стимулирующие разработку и позволяющие достигнуть цели; результаты, а также мишени вреда или ущерба (собственность/имущество или человек/люди) (рис. 1).

Особенность модели состоит в том, что ее можно применять для анализа и изучения креативности как у отдельных индивидов, так и у групп/организаций. Модель позволяет выделить и концептуализировать несколько видов креативности. В данном случае нас интересует негативная креативность, понимаемая нами

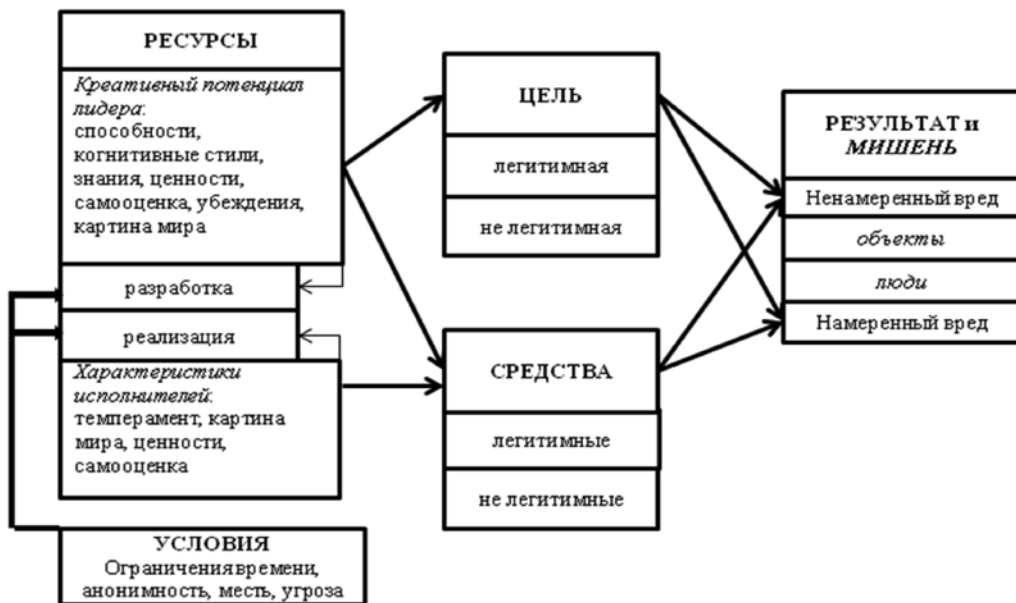


Рис. 1. Комплексная модель креативности и девиантности [8, в печати]

в рамках западной культуры как решение легитимной задачи легитимными способами, в результате которых обнаружился ненамеренно нанесенный вред людям или объектам. Поясним используемые в модели компоненты применительно к сфере образования и их соотношение с теми данными, которые были получены в исследованиях креативности в сфере образовании и, хотя бы косвенно, но могут касаться негативной креативности.

Особенности и компоненты негативной креативности в сфере образования

Ресурсы — креативный потенциал; включает в себя комплекс характеристик, необходимых для разработки решений задачи/цели. К ресурсам относятся дивергентное мышление, способности, когнитивные стили, темпераментальные характеристики, знания, ценности, самооценка, убеждения, картина мира, личностные характеристики учителя, управленческого аппарата школы и вышестоящих организаций. Здесь для анализа ресурсов негативной креативности уместно вспомнить теорию инвестиционной креативности Р. Стернберга и Т. Любарта (1999), суть которой состоит в том, что обладание определенными ресурсами помогает выгодно продать любую идею или продукт; имеются в виду те идеи и продукты, которые приносят пользу [26]. Теория хорошо объясняет креативность в сфере торговли и рекламы. Однако очень часто в обход морали и нравственности ради прибыли продается товар невысокого качества, наносящий вред здоровью потребителей. Усовершенствование и обновление таких товаров можно характеризовать как негативную креативность только в том случае, если разработчики/инноваторы не знали о том, что продукт может нанести вред. В сфере образования и конкретно в системе отношений «учитель—ученик» относительно негативной креативности можно выделить следующие реперные точки для внимания психологов.

Во-первых, социально-психологические особенности влияния личности учителя как транслятора знаний, норм, ценностей и стратегий поведения учащимся. В экспериментах было продемонстрировано, что обучение у учителя, обладающего флексибельностью

поведения и мышления, способствует повышению у учащихся гибкости решения интеллектуальных задач, изменению критериев оценки поведения других людей, повышению вариативности собственного поведения и снижению консервативности ценностно-нормативных ориентаций, хотя эти изменения и давали недолговременный эффект [4]. По мнению американских исследователей, креативные учителя необходимы при обучении одаренных школьников [15]. Данное обстоятельство обусловлено личностными и мотивационными характеристиками учащихся, требующими от учителя владения специальными технологиями и методами, направленными не на запоминание, а на поиск материала и размышление над ним. Понятно, что в проектно-исследовательской деятельности креативность педагога является значимым параметром успешности обучения одаренных учеников. Между тем, по данным зарубежных исследователей, креативное мышление значимо связано с ложью [24], ложью в конфликтных ситуациях [18] и просоциальным обманом (когда обман используется не для нанесения вреда, а в целях защиты кого-либо) [27], нечестным поведением и способностью оправдывать собственное неэтичное поведение, причем с уровнем интеллекта такой связи выявлено не было [19]. На наш взгляд, выявленные зависимости важно учитывать при подготовке и отборе педагогов, поскольку не целенаправленное влияние, которое они могут оказывать при наличии у них проблем с ценностно-нормативными ориентациями, на развивающуюся личность, неизбежно не ограничится трансляцией только просоциального поведения, но и нарушения норм. Также перспективно для дальнейшего исследования изучение у учащихся характеристик-медиаторов такого влияния.

Во-вторых, как показывают исследования, расхождения между личностными характеристиками учителя и ученика могут проявляться в ухудшении креативной и интеллектуальной деятельности последнего в совместной с педагогом работе [3]. Кроме того, в зависимости от преподаваемой дисциплины, учителя поощряют в своих учениках разные качества: учителя искусства поощряют в учениках

оригинальность, риск, импульсивность и нонконформизм, в то время как учителя физики — ответственность, самостоятельность в решении проблем, надежность [15]. Как отразятся предпочтения креативного учителя на не предпочитаемых учащихся, еще предстоит выяснить, однако, без сомнения, определенное влияние оказывается.

Современной школе необходимы инновации в педагогической деятельности, а следовательно, и креативные учителя. Положительные корреляции дивергентного мышления с риском, открытостью опыту, толерантностью к неопределенности [13], низким избеганием вреда и высокой настойчивостью [14] объясняют, почему проявление креативности почти всегда связано с нарушением норм. Учитель, обладающий такими характеристиками, неизбежно будет транслировать свою личность ученикам, поэтому важно определить те дисциплины, в которых креативность может принести вред. В первую очередь это касается тех предметов, которые ориентированы на запоминание и точное воспроизведение информации, следование жестким правилам и нормам, например, основы безопасности жизнедеятельности. В данном случае ригидность и консерватизм педагога представляются предпочтительными для успешного образовательного процесса. Еще одна из областей, в которой креативность наносит вред, — преподавание русского языка детям из семей мигрантов, не стремящихся к аккультурации в России. Таким образом, предъявляя требования к креативности учителя, необходимо учитывать, во-первых, какому предмету он обучает, а во-вторых, с каким контингентом ему предстоит взаимодействовать.

Условия — ситуативные характеристики, которые: а) выступают триггерами для разработки креативных идей и способов их реализации, б) влияют на качество и оценку решений. Ситуации, стимулирующие лидера разрабатывать идеи и условия реализации этих идей, разные. Применительно к образованию — это, прежде всего, условия образовательной среды и социальная ситуация в стране, а также ограничения времени, финансов, соревновательность, которые при взаимодействии с определенными индиви-

дуально-психологическими и личностными характеристиками педагога/управленческого аппарата могут либо ухудшать, либо улучшать качество разрабатываемых идей и решений. Например показано, что оценка, соревнование, ожидание вознаграждения, ограничение времени не однозначно влияют на креативность [7]. Представляется важным изучить взаимодействие ситуации, личностных особенностей креативов и выбор решения из множества альтернативно разработанных идей для того, чтобы понять причины выбора ошибочного решения, которое в последствии принесет вред.

Еще одним условием, негативно влияющим на решения, является избыточное или недостаточное финансирование. Можно предположить, что недостаток финансирования снижает мотивацию к разработке, оценке и отбору идей, в то время как слишком большое финансирование повышает стремление, во-первых, добиться его во что бы то ни стало, в обход правил, для того чтобы в конечном итоге использовать его не по назначению.

Цель — задача, которую решает управленец, лидер группы или отдельный индивид. В сфере образования — это цели учителей по самореализации, самообразованию, улучшение образовательной среды; цели управленческого аппарата по созданию эффективной образовательной среды. В случае негативной креативности цели *всегда* выглядят легитимными, а на самом деле могут таковыми представляться разработчикам, либо нелегитимная цель сознательно маскируется под легитимную (например, работа с инвалидами — легитимная цель, но может маскироваться не легитимную — когда человек идет в эту сферу, чтобы обирать подопечных и нажиться на них; или педофилы становятся учителями). В данном случае уместно привести классификацию А. Кропли [15], в зависимости от оригинальности и полезности для общества выделяющего подлинную, псевдо- (вследствие нонконформизма и недисциплинированности слепое отвержение старого) и квазикреативность (фантазии наяву). Представляется, что именно слепое отвержение старого находится в основе негативной креативности в образовании.

Средства — оригинальные стратегии и способы решения задачи. Во всех областях, кроме образования, способы могут быть не легитимными. В случае негативной креативности способы достижения цели всегда легитимны, либо таковыми представляются в силу заблуждения, либо намеренно завуалированы. Опираясь на теорию решения изобретательских задач, предложенную Г.С. Альтшуллером, согласно которой способы решения могут быть общепринятыми, непринятыми/непривычными и принципиально новыми [1], представляется важным помнить о том, что слепое отрицание общепринятых способов не всегда приводит к полезному для общества результату. Относительно ЕГЭ поясним, что как способ ЕГЭ является легитимным, но он же явился и стимулом креативного мышления, решившего проблему его легитимного нарушения.

Результат и мишень — достижение цели, сопровождающееся ненамеренным нанесением вреда или ущерба. В случае негативной креативности результат всегда ожидается положительным для всех участников образовательного процесса, мишень — образовательный процесс, учащиеся, родители, учителя, управленческий аппарат. Негативный результат в виде вреда или ущерба отсрочен во времени и может представлять собой изменение ценностных ориентаций, моральных и нравственных убеждений личности, этических норм общества и стимулировать социально нежелательное и морально неэтичное поведение [17; 22]. Еще один результат негативной креативности — когда в итоге он совсем не тот, что задумывался изначально.

Если говорить об оценке способов достижения цели и ее социальном значении, экспертизе результата, то интересные данные получены Д. Кропли (D. Cropley) и его соавторами при изучении того, как воспринимают и морально/этически оценивают креативные действия обыватели — индивиды, чьи суждения о справедливости и несправедливости действий основаны на степени, с которой действия выражают личностную свободу и индивидуальные права, в большей степени воспринимают

их как неоднозначные; более резкую оценку креативным действиям дают индивидуалистически ориентированные индивиды по сравнению с коллективистски ориентированными [17]. Это значит, что личностные особенности могут оказывать влияние также и на оценку вреда как результата негативной креативности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на определение того, какие психологические и средовые особенности провоцируют оправдание негативного результата, как теми, кому был нанесен ненамеренный вред, так и теми, чье решение и способы достижения цели этот вред нанесли. В данном случае перспективным является изучение процессов и медиаторов того, как креативный потенциал используется для оправдания собственных действий и идей.

Исходя из анализа наблюдений в реальной жизни и полученных исследователями закономерностей и зависимостей, предлагаем уточненную модель негативной креативности (рис. 2).

Для понимания проблемы негативной креативности мы ввели в схему компоненты «Объяснения» и «Поиск виновного», имея в виду тот факт, что, в свою очередь, данные компоненты очень часто представляют собой результат отдельного креативного процесса.

Разумеется, необходимы дальнейшие исследования для уточнения характеристик параметров модели негативной креативности. На настоящий момент относительно негативной креативности можно сформулировать следующие гипотезы, которые нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке.

1. Креативные учителя могут оказывать на ценности, установки, убеждения развивающейся личности негативное влияние, проявляющееся в снижении моральных принципов.

2. Среди креативных учащихся существует высокая вероятность реализации креативного потенциала в девиантном поведении — буллинге, мошенничестве, в том числе с использованием интернет-технологий.

Эмпирическая проверка сформулированных гипотез позволит более внимательно подходить к подготовке и отбору учителей для школ различного профиля.



Рис. 2. Модель негативной креативности (МНК)

Выводы и Заключение

Анализ имеющихся данных позволяет выделить следующие особенности негативной креативности в сфере образования. Они состоят, во-первых, в ненамеренном негативном и проявляющемся отсрочено влиянии, которое оказывает креативная личность на объект (человека/группу/социум).

Во-вторых, непродуманные легитимные способы при внедрении инновации провоцируют негативную креативность исполнителей.

В связи с вышесказанным при разработке регламентов и профессиональных стандартов в образовании необходимо учитывать, что при их реализации можно столкнуться с мощным креативным сопротивлением.

В-третьих, самая хорошая и новая легитимная цель будет дискредитирована, если для ее исполнения будут оправданы любые средства, что дает возможность руководителям и участникам образовательного процесса легитимно нарушать правила и нормы.

Финансирование

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-06-00608.

Литература

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Мн.: Беларусь, 1994. 479 с.
2. Боявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. Воронин А.В. Интеллект и креативность в совместной деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2004. 376 с.
4. Дубов И.Г., Петровский В.А. Перестройка личностных структур учащихся при персонализации личности педагога // Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1987. С. 173—191.
5. Ениколопов С.Н. Терроризм и агрессивное поведение // Национальный психологический журнал. 2006. № 1(1). С. 28—32.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. 730 с.
7. Мешкова Н.В. Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 8—21.
8. Мешкова Н. В., Ениколопов С. Н. Креативность и девиантность: связь, взаимодействие и подходы к изучению // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2017 (в печати).
9. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
11. Щеплянова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. 212 с.
12. Юркевич В.С. Одаренные дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 74—86.
13. Caroff X., Lubart T. Multidimensional Approach to Detecting Creative Potential in Managers // Creativity Research Journal. 2012. Vol. 24(1). P. 13—20. doi: 10.1080/10400419.2012.652927
14. Chvez-Eakle R.A. A., Jonathan Eakle A.J., Cruz-Fuentes C. The Multiple Relations Between Creativity and Personality // Creativity Research Journal. 2012. Vol. 24:1. P. 76—82.
15. Cropley A. Creativity: A Social Approach // Roeper Review. 2006, Spring. Vol. 28. Iss. 3. P. 125—130.
16. Cropley D., Cropley A. Elements of a universal aesthetic of creativity. Psychology of Aesthetics // Creativity and the Arts. 2008. № 2. P. 155—161. doi: 10.1037=1931-3896.2.3.155
17. Cropley D.H., Kaufman J.C., White A.E., Chiera B.A. Layperson perceptions of malevolent creativity: The good, the bad, and the ambiguous // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2014. Vol. 8(4). P. 400—412. doi: 10.1037/a0037792
18. De Dreu C.K.W., Nijstad B.A. Mental set and creative thought in social conflict: Threat rigidity versus motivated focus // Journal of Personality and Social Psychology. 2008. Vol. 95. P. 648—661. doi:10.1037/0022-3514.95.3.648
19. Gino F., Ariely D. The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. № 102. P. 445—459. doi:10.1037/a0026406
20. Gla`veanu V.P., Sierra Z. Creativity and epistemologies of the South // Culture & Psychology. 2015. Vol. 21(3). P. 340—358. doi: 10.1177/1354067X15601196.
21. James K., Clark K., Cropanzano R. Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension // Creativity Research Journal. 1999. № 12. P. 211—226. doi: 10.1207/s15326934crj1203_6
22. Kapoor H., Khan A. Deceptively yours: Valence-based creativity and deception // Thinking Skills and Creativity. 2017. Vol. 23. P. 199—206. doi: 10.1016/j.tsc.2016.12.006
23. Mainemelis C. Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas // Academy of Management Review. 2010. Vol. 35. P. 558—578.
24. Mayer J., Mussweiler T. Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity // Journal of Personality and Social Psychology. 2011. Vol. 101(6). P. 1262—1277.
25. Schweizer T.S., Schmalenberger K.M., Eisenlohr-Moul T.A., Mojzisch A., Kaiser S., Funke J. Cognitive and Affective Aspects of Creative Option Generation in Everyday Life Situations // Front. Psychol. 2016. № 7:1132. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01132
26. Sternberg R.J., Lubart T.I. The concept of creativity: prospects and paradigms // Handbook of Creativity / Eds R.J. Sternberg. New York, NY: Cambridge University Press, 1999. P. 3—15.
27. Walczyk J.J., Runco M.A., Tripp S.M., Smith C.E. The creativity of lying: Divergent thinking and ideational correlates of the resolution of social dilemmas // Creativity Research Journal. 2008. Vol. 20(3). P. 328—342. doi: 10.1080/10400410802355152
28. Westwood R., Low D.R. The multicultural muse: Culture, creativity and innovation // International Journal of Cross Cultural Management. 2003. Vol. 3. P. 235—259. doi: 10.1177=14705958030032006

Negative Creativity in Education: Features, Threats and Research Perspectives

Meshkova N.V.*,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
nmeshkova@yandex.ru*

Enikolopov S.N.**,

*Mental Health Research Center, Moscow, Russia,
enikolopov@mail.ru*

The article discusses the phenomenon of negative creativity in the field of education which results in unintentional harm. Outcomes of psychological studies as well as innovations in education are analysed in two aspects: first, personal influence of creative teachers on students; second, creative resistance of participants of the educational process. The authors developed the Comprehensive Model of Relationship between Creativity and Deviation that helped to reveal the specifics of negative creativity in education which may be crucial for developing standards and regulations as well as for teacher training and selection. These specifics include the following: 1) unintentional negative and delayed impact of creative personality on students; 2) ill-conceived methods of implementing innovations in education which provoke negative creativity as a legitimate way to overcome norms and restrictions in participants of the educational process; 3) contradiction between the legitimacy of the goal and means that leads to discredit and failure of innovations in education. The paper formulates some hypotheses and outlines perspectives of further research of negative creativity in educational environment.

Keywords: creativity, negative creativity, model of negative creativity in education.

Funding

This work was carried out with financial support from the Russian Foundation for Basic Research, research project No. 17-06-00608.

References

1. Al'tshuller G.S., Vertkin I.M. Kak stat' geniem: Zhizn. strategiya tvorch. Lichnosti [How to become a genius: life strategy of creative personality]. Minsk: Belarus', 1994. 479 p.
2. Bogoyavlenskaya D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostei [Psychology of creativity]. Moscow: Akademiya, 2002. 320 p.
3. Voronin A.V. Intellect i kreativnost' v sovmestnoi deyatel'nosti. Diss. ... d. psikhol. nayk [Intelligence and creativity in collaborative activity. Ph.D. Diss.]. Moscow, 2004. 376 p.
4. Dubov I.G., Petrovskii V.A. Perestroika lichnostnykh struktur uchashchikhsya pri personalizatsii lichnosti pedagoga [The restructuring of the personality structures of pupils in personalization of the personality of the teacher]. In Petrovskii A.V. (ed.), *Psikhologiya razvivayushcheisya lichnosti [Psychology of a developing personality]*. Moscow: Prosveshchenie, 1987, pp. 173—191.
5. Enikolopov S.N. Terrorizm i agressivnoe povedenie [Terrorism and aggressive behavior]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2006, no. 1(1), pp. 28—32.

For citation:

Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Negative Creativity in Education: Features, Threats and Research Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 67—76. doi: 10.17759/pse.2017220508 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Meshkova Natalya Vladimirovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: nmeshkova@yandex.ru

** Enikolopov Sergei Nikolayevich, PhD in Psychology, Head of the Department of Medical Psychology, Mental Health Research Center, Moscow, Russia. E-mail: enikolopov@mail.ru

6. Matyushkin A.M. Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo. Moscow: Publ. Mosk. psikhol.-sots. in-ta; Voronezh: Publ NPO «MODEK», 2003. 730 p.
7. Meshkova N.V. Sovremennye zarubezhnye issledovaniya kreativnosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Modern foreign research of creativity: social-psychological aspect]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 8—21.
8. Meshkova N.V., Enikolopov S.N. Kreativnost' i deviantnost': svyaz', vzaimodeistvie i podkhody k izucheniyu [Creativity and deviance: correlation, interaction and approaches to learning]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. The journal of HSE]*, 2017 (in press).
9. Ushakov D.V. Psikhologiya intellekta i odarennosti [Psychology of intelligence and giftedness]. Moscow: Publ «Institut psikhologii RAN», 2011. 464 p.
10. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Paradokсы issledovaniya. Saint Petersburg: Piter, 2002. 272 p.
11. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki []. Moscow; Obninsk: IG-SOTSIN, 2008. 212 p.
12. Yurkevich V.S. Odarennye deti i intellektual'no-tvorcheskii potentsial obshchestva [Gifted children and intelligent-creative potential of society]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2009, no. 4, pp. 74—86.
13. Caroff X., Lubart T. Multidimensional Approach to Detecting Creative Potential in Managers. *Creativity Research Journal*, 2012. Vol. 24(1), pp. 13—20. doi: 10.1080/10400419.2012.652927
14. Chvez-Eakle R.A., A. Jonathan Eakle A.J., Cruz-Fuentes C. The Multiple Relations Between Creativity and Personality. *Creativity Research Journal*, 2012. Vol. 24:1, pp. 76—82.
15. Cropley A. Creativity: A Social Approach. *Roepet Review*, Spring 2006. Vol. 28. Issue 3, pp. 125—130.
16. Cropley D., Cropley A. Elements of a universal aesthetic of creativity. *Psychology of Aesthetics. Creativity and the Arts*, 2008, no. 2, pp. 155—161. doi: 10.1037=1931-3896.2.3.155
17. Cropley D.H., Kaufman J.C., White A.E., Chiera B.A. Layperson perceptions of malevolent creativity: The good, the bad, and the ambiguous. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014. Vol. 8(4), pp. 400—412. doi: 10.1037/a0037792
18. De Dreu C. K.W., Nijstad B.A. Mental set and creative thought in social conflict: Threat rigidity versus motivated focus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2008. Vol. 95, pp. 648—661. doi:10.1037/0022-3514.95.3.648
19. Gino F., Ariely D. The dark side of creativity: Original thinkers can be more dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012, no. 102, pp. 445—459. doi:10.1037/a0026406
20. Gla'veanu V.P., Sierra Z. Creativity and epistemologies of the South. *Culture & Psychology*, 2015. Vol. 21(3), pp. 340—358. doi: 10.1177/1354067X15601196.
21. James K., Clark K., Cropanzano R. Positive and negative creativity in groups, institutions, and organizations: A model and theoretical extension. *Creativity Research Journal*, 1999, no. 12, pp. 211—226. doi: 10.1207/s15326934crj1203_6
22. Kapoor H., Khan A. Deceptively yours: Valence-based creativity and deception. *Thinking Skills and Creativity*, 2017. Vol. 23, pp. 199—206. doi: 10.1016/j.tsc.2016.12.006
23. Mainemelis C. Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*, 2010. Vol. 35, pp. 558—578.
24. Mayer J., Mussweiler T. Suspicious spirits, flexible minds: When distrust enhances creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011. Vol. 101(6), pp. 1262—1277
25. Schweizer T.S., Schmalenberger K.M., Eisenlohr-Moul T.A., Mojzisch A., Kaiser S., Funke J. Cognitive and Affective Aspects of Creative Option Generation in Everyday Life Situations. *Front. Psychol.*, 2016, no. 7, p. 1132. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01132
26. Sternberg R.J., Lubart T.I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In Sternberg R.J. (eds.), *Handbook of Creativity*. NewYork, NY: Cambridge University Press, 1999, pp. 3—15.
27. Walczyk J.J., Runco M.A., Tripp S.M., Smith C.E. The creativity of lying: Divergent thinking and ideational correlates of the resolution of socialdilemmas. *Creativity Research Journal*, 2008. Vol. 20(3), pp. 328—342. doi: 10.1080/10400410802355152
28. Westwood R., Low D.R. The multicultural muse: Culture, creativity and innovation. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2003. Vol. 3, pp. 235—259. doi: 10.1177=14705958030032006

Состояние и перспективные направления психологической практики в органах внутренних дел

Ульянина О.А.*,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
Москва, Россия,
lelia34@mail.ru

Описываются основные направления и раскрывается содержание психологической работы в органах внутренних дел, которая непрерывно осуществляется на каждом этапе служебной деятельности сотрудников. Среди ведущих направлений деятельности психологов выделяются следующие: профессиональный психологический отбор кандидатов на службу; психологическая диагностика сотрудников в ходе сопровождения служебной деятельности; изучение социально-психологического климата в коллективах и морально-психологического состояния личного состава; проведение специальных психофизиологических исследований с применением полиграфа; адаптация молодых сотрудников; профессионально-психологическая подготовка личного состава; психологическая профилактика и коррекция негативных психо-эмоциональных состояний; психологическое консультирование сотрудников по поводу личных, семейных и профессиональных проблем. С учетом изложенного состояния ведомственной психологической службы намечены перспективные направления ее развития, а также подчеркивается необходимость реализации системного, комплексного подхода при решении задач, связанных с психологическим обеспечением служебной деятельности сотрудников.

Ключевые слова: психологическая работа, сотрудники органов внутренних дел, профессиональный отбор, психологическое сопровождение, психодиагностика, психологическое консультирование, коррекция, тренинги.

Актуальность проблемы

Осознание острой необходимости формирования положительного образа сотрудника полиции в глазах общественности и выхода

на качественно новый уровень профессионализма российских полицейских, соответствующий международным стандартам, обусловило неизбежность реформирования системы

Для цитаты:

Ульянина О.А. Состояние и перспективные направления психологической практики в органах внутренних дел // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 77—84. doi: 10.17759/pse.2017220509

* Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: lelia34@mail.ru

МВД России. Данный процесс предполагает не только реорганизацию структурных подразделений системы, расширение и углубление критериев отбора кандидатов на службу в полицию, но и разработку, внедрение новых концептуальных подходов к морально-психологической подготовке сотрудников [6].

Деятельность сотрудников правоохранительных органов сопряжена с высокими интеллектуальными, физическими, психоэмоциональными нагрузками и зачастую осуществляется в условиях стрессовых, экстремальных чрезвычайных ситуаций. Все вышесказанное обуславливает, с одной стороны, необходимость качественного профессионально-психологического отбора кандидатов на службу, с другой стороны — непрерывного осуществления комплексной программы психологического сопровождения личного состава в целях избегания развития негативных психических состояний у сотрудников.

Становление и развитие ведомственной психологической службы прошло долгий путь, начиная с 1971 г., когда впервые стала использоваться комплексная программа оценки кандидатов при поступлении на службу, и по сей день, когда психологическая работа, помимо отбора, включает в себя целый комплекс психопрофилактических, коррекционных, консультативных, тренинговых и иных мероприятий. Следует отметить, что, несмотря на существенное расширение спектра направлений деятельности психолога ОВД, ведомственная психопрактика, как и любая другая живая система, не стоит на месте и находится в состоянии постоянного совершенствования, выражающегося в разработке и внедрении современных психотехнологий работы с сотрудниками, отвечающих, в первую очередь, потребностям и запросам практики повседневной служебной деятельности.

Разработкой теоретических и методологических основ психологической работы в ОВД занимаются известные российские ученые: Ю.П. Зинченко, А.В. Юревич, П.А. Корчемный, С.Л. Кандыбович. Большой вклад в развитие ведомственной психологии вносят М.И. Марьин, И.О. Котенев, В.Л. Цветков, С.Н. Федотов, А.Ф. Караваев.

Вместе с тем существующая система организации психологической работы в ОВД, наряду с позитивным практическим опытом, научно-исследовательскими разработками и нормативно-правовой базой, имеет определенные противоречия и недостатки.

Обзоры о состоянии морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности ОВД за 2012—2016 гг. свидетельствуют о том, что меры, предпринимаемые до настоящего времени, не позволили в полном объеме решить задачи по формированию устойчивых нравственных и профессиональных качеств у сотрудников ОВД.

Прежде чем переходить к обсуждению актуальных перспективных направлений психологической работы в ОВД, позволяющих решать существующие проблемы профессиональной деятельности сотрудников, следует остановиться на рассмотрении той концепции организации психологической работы, которая реализуется на сегодняшний день.

Психологическая работа в ОВД в настоящее время регламентирована приказом МВД России от 2 сентября 2013 г. № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» [5].

Психологическая работа в ОВД охватывает все этапы прохождения службы, начиная с момента поступления кандидата на службу: вхождения в должность, адаптации к профессии и сопровождения профессиональной деятельности сотрудника в течение всего периода службы в органах внутренних дел, включая его психологическую подготовку к увольнению по достижению предельного возраста [7].

Опыт организации и проведения психологической работы в ОВД

Одним из первостепенных по значению и масштабам направлением психологической работы в ОВД является организация и проведение профессионального психологического отбора кандидатов на службу, стажеров по должности в период испытательного срока, сотрудников при перемещении, назначении на руководящие должности, включении в кадровый резерв.

Социально-психологическое изучение личности в рамках профессионального психологического отбора включает последовательную реализацию таких форм работы, как тестирование (психологическая диагностика), психологическое обследование (индивидуальное собеседование), специальное психофизиологическое исследование с применением полиграфа в целях выявления личных и деловых качеств, необходимых для успешного выполнения служебных обязанностей сотрудника органов внутренних дел, а также для выявления факторов риска девиантного поведения. Тщательное изучение личностных качеств сотрудника помогает сделать прогноз, насколько успешной окажется его последующая профессиональная деятельность.

С 2014 г. при научно-методическом сопровождении доктора психологических наук профессора Игоря Носса последовательно реализуется качественно новая система профессионального психологического отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел. Она основана на инновационной модели личностно-профессионального развития сотрудника и заключается в комплексном и комиссионном характере работы психологов подразделений по работе с личным составом и специалистов центров психофизиологической диагностики. На сегодняшний день это одно из наиболее значимых и перспективных направлений в целенаправленном совершенствовании технологий и процедур психологической работы в интересах повышения влияния кадровой работы на результаты оперативно-служебной деятельности каждого сотрудника, служебного коллектива и министерства в целом.

Психологи принимают активное участие в работе с сотрудниками, претендующими на руководящие должности, при формировании федерального кадрового резерва, кадровых резервов Министерства, его территориальных органов и подразделений. В данном случае используются современные инновационные психотехнологии, которые позволяют комплексно оценить их управленческий потенциал. Полученные результаты помогают принять взвешенные кадровые решения, препятствуют назначению на руководящие

должности сотрудников с недостаточной управленческой компетентностью, слабым уровнем общей и психолого-педагогической культуры, низкой степенью авторитетности в служебном коллективе.

Практика показывает, что недостаточно отобрать достойных кандидатов, отвечающих самым высоким требованиям. Необходимо осуществлять непрерывное психологическое сопровождение профессиональной деятельности, создавая внутреннюю организационную среду, которая обеспечивает профессиональное развитие сотрудников и формировании у них ценностных координат в соответствии с задачами, возложенными на органы внутренних дел [1].

В ходе психологического сопровождения служебной деятельности психологами подразделений психологической работы осуществляется непрерывная психодиагностика в рамках закрепления табельного оружия, осуществления допуска сотрудников в наряд, аттестации, продления контракта, оценки динамики развития профессиональных компетенций сотрудников. Психологическая диагностика направлена на изучение эмоционально-волевой, мотивационной сфер, когнитивных способностей, нервно-психической устойчивости, способов реагирования на стрессовые ситуации, уровня развития коммуникативных способностей и иных профессионально значимых особенностей личности сотрудников [2]. Данный вид работы ориентирован, в первую очередь, на выработку психологических рекомендаций по работе с сотрудниками, также в целях профилактики деструктивного и суицидально направленного поведения, нарушений дисциплины и законности.

Отдельное внимание в блоке психологической диагностики следует уделить изучению, анализу и оценке социально-психологического климата в служебных коллективах и морально-психологического состояния личного состава, внутригрупповых процессов и явлений в служебных коллективах (социометрический статус сотрудников, уровень конфликтности и удовлетворенности членов коллектива, авторитет и профессиональная компетентность руководителя, стиль управленческой деятельности).

Полученные результаты в ходе изучения СПК в обязательном порядке должны учитываться специалистом-психологом при построении программы мероприятий, направленных на оптимизацию внутригрупповых отношений сотрудников в коллективе и формирование благоприятного социально-психологического климата, на разрешение конфликтных ситуаций. Следует отметить, что данные мероприятия должны проводиться не только с членами коллектива, но и с руководителями структурных подразделений в формате организационного консультирования по вопросам управления и регуляции деятельности подчиненного личного состава. При своевременном выявлении проблем у личного состава подразделений удается в рабочем порядке принять меры, чтобы восстановить благоприятную рабочую обстановку.

Проведение специальных психофизиологических исследований с применением полиграфа также осуществляется не только в ходе профессионального психологического отбора, но и в рамках проведения служебных проверок по фактам нарушения служебной дисциплины и законности в целях выявления негативной информации и фактов противоправного поведения.

Следующим, не менее значимым направлением работы является оказание психологической помощи сотрудникам, впервые принятым на службу в органы внутренних дел, а также окончившим образовательные организации высшего образования МВД России по очной форме обучения, в процессе их социально-психологической адаптации к условиям оперативно-служебной деятельности.

Отдельным направлением деятельности психологов выступает формирование у сотрудников профессиональных компетенций. Это направление реализуется через следующие формы работы.

1. Психологическое сопровождение мероприятий воспитательной работы с сотрудниками, работы по укреплению служебной дисциплины и законности.

2. Повышение психолого-педагогической компетентности руководителей, сотрудников подразделений по работе с личным составом.

3. Проведение занятий по психологической тематике в системе морально-психологической подготовки личного состава.

4. Формирование необходимых социальных и профессиональных навыков у сотрудников посредством активных методов социально-психологического обучения (социально-психологические тренинги: тренинг развития когнитивных (познавательных возможностей); тренинг по формированию коммуникативной компетентности, включая овладение навыками бесконфликтного общения; тренинг по формированию и сплочению коллективов; тренинг по развитию навыков саморегуляции психо-эмоционального состояния; тренинг развития профессиональных компетенций и т. д.)

5. Специальная психологическая подготовка сотрудников к деятельности в экстремальных условиях и при чрезвычайных обстоятельствах (в том числе обучение психологии личной безопасности).

6. Психологическое просвещение личного состава, повышение психологической культуры, пропаганда психологического знания.

7. Психологическое информирование соответствующих должностных лиц по вопросам совершенствования организации работы с личным составом.

Вышеобозначенные формы работы нацелены на формирование у сотрудников комплекса профессиональных и нравственных качеств, обусловленных потребностями служебной деятельности, важностью психологической готовности к выполнению оперативно-служебных задач. Работа по этим направлениям позволяет внедрять в практику позитивный опыт проведения мероприятий психологической работы, используя при этом современные технологии.

Практика последних лет показывает, что многие социально-психологические проблемы сотрудников гораздо эффективнее заблаговременно предупредить, чем корректировать их последствия, именно поэтому важное место в повседневной деятельности психологов ОВД занимает психологическая профилактика. Профилактическое направление работы предполагает поддержание и восстановление психологического здоровья

сотрудников, предупреждение возникновения явлений дезадаптации, негативных психоэмоциональных состояний, постстрессовых реакций у сотрудников, суицидально направленного поведения, эмоционального выгорания, профессиональной деформации личности и девиации поведения.

Психологические проблемы сотрудников личного, семейного, бытового, профессионального плана разрешаются в рамках психологического консультирования. В процессе консультирования анализируется комплекс причин, повлиявших на возникновение трудностей, рассматриваются варианты решения и вырабатывается алгоритм выхода из трудной жизненной ситуации, при необходимости осуществляется психологическая поддержка в выполнении необходимых действий.

В контексте служебной деятельности консультирование сотрудников осуществляется по следующим вопросам:

- учет психологических аспектов, возникающих при выполнении оперативно-служебных задач, составлении психологических портретов лиц, подозреваемых в совершении преступлений;

- изучение (прогнозирование) социально-психологических процессов при охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности в период подготовки и проведения крупных публичных и массовых мероприятий, определение по внешним признакам граждан, имеющих противоправные намерения;

- выработка стратегии и тактики ведения переговоров, в том числе при освобождении заложников.

Помимо консультирования в практике деятельности специалиста психолога используется такая форма работы, как психологическая коррекция, которая представляет собой направленное психологическое воздействие на определенные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования индивида. Психологи ОВД осуществляют подобного рода воздействие в целях коррекции негативных личностных черт, уровня самооценки, неуверенности, поведения, нарушения психической адаптации или переутомления, трудностей семейно-бы-

товых, межличностных и внутриличностных отношений.

Деятельность сотрудников ОВД зачастую сопряжена с опасностью и риском и проходит в экстремальных условиях деятельности, поэтому необходимым является как сопровождение личного состава, командированного в другую местность для выполнения оперативно-служебных задач в особых условиях, так и осуществление психологической реабилитации сотрудников после выполнения задач в особых условиях, а также в случаях, связанных с гибелью личного состава, применением оружия.

Одним из направлений деятельности психолога является своевременное выявление потенциально проблемных сотрудников и включение их в группу повышенного психолого-педагогического внимания в целях осуществления дополнительных мероприятий, направленных на точечное решение конкретных психологических проблем, имеющихся у данной категории лиц.

На каждом этапе реализации основных направлений деятельности психолога ОВД осуществляется методическая работа, выражающаяся как в подборе наиболее эффективных психотехнологий для решения актуальных проблем, так и в подготовке соответствующих психологических заключений, характеристик, справок и рекомендаций, являющихся отражением полученных в ходе психологических мероприятий результатов.

Методическая работа имеет отражение в следующих областях деятельности психолога:

- разработка профессионально-психологических требований к сотрудникам, конструирование так называемой модели личности успешного специалиста;

- психологическая поддержка профориентационной работы (методический аспект), работы по формированию позитивного имиджа органов внутренних дел [4].

- подготовка рекомендаций в отношении сотрудников при назначении их на должность с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и групповой совместимости.

- разработка рекомендаций на основании результатов психологического сопрово-

ждения личного состава в целях оптимизации служебной деятельности;

— разработка рекомендаций по формированию благоприятного социально-психологического климата в служебных коллективах, совершенствованию стиля и методов управления сотрудниками.

— разработка рекомендаций по минимизации последствий чрезвычайных происшествий и их профилактике.

Деятельность специалистов-психологов эффективна в том случае, если реализуется системный, комплексный, мультимодальный подход к организации психологической работы с сотрудниками ОВД.

Перспективные направления совершенствования деятельности ведомственной психологической службы

Перспективными направлениями совершенствования деятельности ведомственной психологической службы являются определение критериев оценки (разработка матрицы компетенций) профессиональной успешности и разработка психодиагностического инструментария ее изучения с учетом требований к конкретной специальности. Актуальным остается и разработка новых психотехнологий работы с сотрудниками на каждом этапе служебной деятельности.

В настоящее время развитие психологической службы происходит в следующих направлениях [3]:

— развитие научно-методической базы по направлениям деятельности психологов, внедрение новых психологических технологий работы с личным составом;

— формирование и обучение кадрового состава ведомственной психологической службы;

— повышение статуса подразделений психологической работы в решении служебных вопросов ОВД;

— совершенствование материально-технической базы, создание баз данных, АРМ психолога и единой системы информационно-психологического обеспечения;

— совершенствование психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности; осуществление комплекса меропр-

ятий по психологическому сопровождению расследования и раскрытия преступлений;

— применение психологических знаний в решении задач борьбы с преступностью и обеспечения общественной безопасности.

Качественно выполнить эти сложные и ответственные задачи способны высококлассные специалисты. Поэтому в органах внутренних дел организована целенаправленная работа по формированию кадрового ядра подразделений психологической работы, повышению квалификации и профессиональной переподготовке специалистов-психологов. Ежегодно на базе Академии управления МВД России, Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя и ВИПК МВД России дополнительное профессиональное образование получают в среднем 300 специалистов-психологов. В январе 2016 г. в составе Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя был создан институт-факультет психологии служебной деятельности органов внутренних дел. В нем развернута сеть специализированных классов и исследовательских лабораторий, оснащенных наукоемким оборудованием, которое позволяет проводить подготовку специалистов на уровне современных требований.

Давно подтвердили свою востребованность и актуальность для профессионального совершенствования психологов постоянно действующие семинары, которые проводятся на базе ДГСК МВД России. На них приглашенные ведущие ученые и практики проводят занятия по злободневным темам, знакомят коллег с перспективными исследованиями и разработками в профессиональной сфере.

Психологи принимают активное участие в научно-методическом обеспечении психологической работы. Продолжает совершенствоваться система изучения, анализа и оценки морально-психологического состояния и социально-психологического климата в служебных коллективах. Работа в этом направлении основана на применении современных достижений психологии и социологии. Благодаря этому удается своевременно выявлять социально-психологические проблемы в целом, в том числе отдельных сотрудников с признаками противоправного поведения.

Для оказания содействия в выработке рекомендаций по развитию и совершенствованию психологической работы в министерстве функционирует Координационно-методический совет по психологической работе с личным составом органов, организаций, подразделений системы МВД России. На его заседаниях рассматриваются актуальные вопросы организации и совершенствования психологической работы в системе морально-психологического обеспечения оперативно-служебной деятельности сотрудников ОВД [1].

Таким образом, подразделения психологической работы МВД России, выполняя ответственные задачи психологического отбора, сопровождения и реабилитации лич-

ного состава, находятся в состоянии непрерывного развития. Важными направлениями деятельности практических психологов ОВД являются: профессионально-психологическая подготовка личного состава, проведение психопрофилактических мероприятий, психологическое обеспечение кадровой работы, участие в раскрытии преступлений [7].

Вышеприведенный перечень направлений психологической работы не является исчерпывающим. Разнообразие психологических мероприятий, с одной стороны, указывает на весьма широкие возможности системы психологического обеспечения в решении задач, стоящих перед МВД России, а с другой стороны, обуславливает существование обширной психологической практики.

Литература

1. Дашко М.Н. Психология на службе закона // Полиция России. 2017. № 2. С. 8—12.
2. Карпов А.В., Карпова Е.В. Экспериментальное исследование взаимосвязи интенсивности мотивации и структурной организации когнитивной сферы личности // Экспериментальная психология. 2016. № 4. С. 59—67.
3. Марьин М.И., Петров В.Е., Кузнецова О.В. Психологическая служба в системе управления органами внутренних дел: учеб. пособие. М.: Академия управления МВД России, 2012. 68 с.
4. Петрова А.С. Совершенствование системы профессиональной ориентации на учебу и службу в органы внутренних дел // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2014. № 3. С. 104—109.

5. Приказ МВД России от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в органах внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/70675376/> (дата обращения: 19.03.2017).
6. Ульянина О.А. Психологические подходы к реализации компетентностной модели подготовки специалистов в образовательных организациях высшего профессионального образования МВД России: монография. Омск, 2017. 218 с.
7. Шаповал В.А., Кобозев И.Ю., Золотенко В.А. Психологическая работа с личным составом органов внутренних дел. Организация психологической службы в органах внутренних дел. СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России, 2016. 240 с.

Psychological Practice in the Bodies of Internal Affairs: Current Condition and Perspectives

Ulyanina O.A.*,

Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
lelia34@mail.ru

The article describes the main directions and reveals the content of psychological work in the bodies of internal affairs which is continuously implemented at each stage of staff performance. Among the leading areas of activity of psychologists are the following: professional psychological selection of candidates for service; psychological diagnosis of employees in the course of support of official activity; the study of the socio-psychological climate in the collectives and the moral and psychological state of the personnel; carrying out special psychophysiological studies using a polygraph; adaptation of young employees; professional psychological training of personnel; psychological prevention and correction of negative psycho-emotional states; psychological counseling of personal, family and professional problems of employees. Taking into account the described state of the departmental psychological service, the prospective directions of its development are outlined, and the need to implement a systemic, integrated approach when solving problems related to the psychological maintenance of staff performance is emphasized.

Keywords: psychological work, employees of law enforcement bodies, professional selection, psychological support, psychodiagnostics, psychological counseling, correction, trainings.

References

1. Dashko M.N. Psikhologiya na sluzhbe zakona [Psychology in the service of the law]. *Politsiya Rossii* [Police of Russia], 2017, no. 2, pp. 8—12.
2. Karpov A.V., Karpova E.V. Eksperimental'noe issledovanie vzaimosvyazi intensivnosti motivatsii i strukturnoi organizatsii kognitivnoi sfery lichnosti [Experimental study of the relationship between the intensity of motivation and the structural organization of the cognitive sphere of the personality]. *Ekspertimetal'naya psikhologiya* [Experimental Psychology], 2016, no. 4, pp. 59—67. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Mar'in M.I., Petrov V.E., Kuznetsova O.V. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme upravleniya organami vnutrennikh del [Psychological service in the system of management of law enforcement bodies]. Moscow, 2012. 68 p.
4. Petrova A.S. Sovershenstvovanie sistemy professional'noi orientatsii na uchebu i sluzhbu v organy vnutrennikh del [Perfection of the system of vocational guidance for study and service in the organs of internal affairs]. *Vestnik Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikatsii sotrudnikov MVD Rossii* [Bulletin of the Tyumen Institute of Advanced Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2014, no. 3, pp. 104—109.
5. Prikaz MVD Rossii ot 02.09.2013 № 660 «Ob utverzhdenii Polozheniya ob osnovakh organizatsii psikhologicheskoi raboty v organakh vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii» [Electronic Resource] [On the approval of the Regulations on the Fundamentals of the Organization of Psychological Work in the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation]. URL: <http://base.garant.ru/70675376/> (Accessed 19.03.2017).
6. Ulyanina O.A. Psikhologicheskie podkhody k realizatsii kompetentnostnoi modeli podgotovki spetsialistov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya MVD Rossii: monografiya [Psychological approaches to the implementation of the competence model of training specialists in educational organizations of higher professional education of the Ministry of Internal Affairs of Russia: monograph]. Omsk, 2017. 218 p.
7. Shapoval V.A., Kobozev I.Yu., Zolotenko V.A. Psikhologicheskaya rabota s lichnym sostavom organov vnutrennikh del. Organizatsiya psikhologicheskoi sluzhby v organakh vnutrennikh del [Psychological work with the staff of law enforcement bodies. Organization of psychological service in internal affairs bodies]. Sankt-Peterburg, 2016. 240 p.

For citation:

Ulyanina O.A. Psychological Practice in the Bodies of Internal Affairs: Current Condition and Perspectives. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 77—84. doi: 10.17759/pse.2017220509 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Ulyanina Olga Alexandrovna, PhD in Sociology, Associate Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: lelia34@mail.ru

Психолого-педагогические меры по предотвращению конфликта интересов среди сотрудников органов внутренних дел

Сердюк Н.В.*,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
Москва, Россия,
natalyaserduk@inbox.ru

Наумов Ю.Г.**,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
Москва, Россия,
naumov6112@rambler.ru

Грищенко Л.Л.***,

ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России»,
Москва, Россия,
uud-osob@mail.ru

Рассматриваются значимые характеристики феномена антикоррупционной устойчивости сотрудников органов внутренних дел как государственных служащих. Ставится проблема профилактики коррупционных проявлений и конфликта интересов в оперативно-служебной деятельности, характеризующаяся тем, что она выходит за рамки правового регулирования. Предлагается решение посредством отбора актуальных психолого-педагогических мер по предотвращению конфликта интересов и формированию антикоррупционной устойчивости личного состава органов внутренних дел. Описывается ценностная основа правоохранительной службы и личностных смыслов в профессии.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное действие, варварство, антикоррупционная устойчивость, психолого-педагогические меры, конфликт интересов, профилактика, коррупционные проявления, профессиональная деформация, сотрудник органов внутренних дел, руководитель, госслужащие.

Для цитаты:

Сердюк Н.В., Наумов Ю.Г., Грищенко Л.Л. Психолого-педагогические меры по предотвращению конфликта интересов среди сотрудников органов внутренних дел // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 85—93. doi: 10.17759/pse.2017220510

* Сердюк Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: natalyaserduk@inbox.ru

** Наумов Юрий Геннадьевич, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры организации финансово-экономического, материально-технического и медицинского обеспечения, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: naumov6112@rambler.ru

*** Грищенко Леонид Леонидович, доктор юридических наук, профессор, профессор кафедры деятельности органов внутренних дел в особых условиях, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: uud-osob@mail.ru

Иллюстрация выявленной проблемы

При всей грандиозности длящейся тысячелетия исторической драмы противостояния цивилизации и варварства, где «действующими лицами» выступают цивилизации, государства и народы, в конечном счете, итог противостояния во многом зависит от отдельного человека. Именно человек является прародителем, носителем, проводником и цивилизационных, и варварских начал. Именно внутренний мир человека — важнейший эпицентр противостояния цивилизации и варварства. Именно человек оказывается один на один с варварством, и ему приходится делать самостоятельный выбор между цивилизованным и варваризованным сознанием и поведением [4].

На протяжении столетий коррупция является неотъемлемым негативным признаком государства. В Древнем Риме среди специальных комиссий магистров была комиссия по взяткам и вымогательствам должностных лиц, учрежденная законом в 149 г. до н. э., которая разрабатывала меры борьбы с коррупцией и давала собственное определение незаконному вознаграждению должностных лиц.

Коррупционное действие — это всегда нарушение, прежде всего, морально-нравственных норм, т. е. преступление этического характера, предполагающее его оценку с точки зрения принципа личной (персональной) ответственности.

Эта идея личностной деформации в процессе коррупции заложена в самой этимологии слова (лат. *corrumpere* — растлевать).

Коррупционные действия может совершить любое лицо, наделенное тем или иным видом, той или иной степенью властных полномочий, независимо от места службы и занимаемой должности.

Важно помнить, что человека нельзя принудить участвовать в коррупционном действии, если он сам не готов или не хочет этого. Это особенно актуально для сегодняшнего дня, когда противостояние цивилизации и варварства в глобальном масштабе приобрело особую, может быть наибольшую за всю мировую историю, остроту. Рушится устоявшийся цивилизационный порядок. По-

шатнулись многие традиционные ценностные ориентации, отвергающие варварство. Острейшая борьба идет на фронте духовно-нравственном, и в этой борьбе цивилизация одерживает победу далеко не всегда. Уже не риторическим кажется вопрос, заданный в свое время мыслителем Неклессой: «Сможет ли человек сохранить личность, находясь в нечеловеческих условиях предельной свободы греха, и если нет, то как это скажется на его природе и всем будущем мироустройстве?» [4].

В российском социуме в последние десятилетия также наблюдается специфический кризис духовно-нравственных «точек опоры» для противостояния варварству, ярким проявлением которого является коррупция. В конце 80-х — начале 90-х гг. в эпоху «смены парадигм» на место ценностей и норм советского периода внедрялись и насаждались либерально-демократические ценности и нормы. Именно они должны были стать стержнем новой цивилизационной парадигмы. Однако уже к концу 90-х гг., стало очевидным, что на смену кризису ценностей и норм советского периода приходит не утверждение, а кризис либерально-демократических ценностей и норм. Как следствие, образовался идейно-нравственный вакуум. Лишь в последнее десятилетие в нашей стране осуществляются попытки формирования альтернативы — системы духовно-нравственных ценностей и норм социально-государственной и патриотической ориентации на новом уровне [1].

Важным в теории осмысления коррупции является этап начала 1990-х гг., когда на фоне общего политического кризиса происходили слом старых институтов и формирование новых. Непрофессиональные и неквалифицированные кадры стали неудержимо рваться к власти (собственности). В результате появилась новая волна чиновников, использующих возможности своего служебного положения в коммерческих целях.

Именно советская коррупция, основанная на круговой поруке и секретности, дала обширный опыт нынешним коррупционным практикам. Отечественные кадры, пропитанные опытом привилегий и чиновничества, стали оплотом зарождающихся коррупционных элит.

«Рентостроительство» и «рентоискательство» становятся повседневной жизнью коррумпированных чиновников, при этом сами граждане (осуждая их злоупотребления) с готовностью стали использовать сетевые коррупционные практики для решения своих насущных проблем.

В «эпохи» руководства страной Ю.В. Андропова и М.С. Горбачева закрепились два подхода в борьбе с коррупцией: «для чужих» и «для своих». Под флагом борьбы с коррупцией происходили и, по существу, до сих пор происходят отъемы и перераспределение (невосполнимых) ресурсов. Коррупция, используемая для дискредитации конкурентов и вывешивания «ярлыков», становится мощным средством политического управления.

Эффекты сетевых коммуникаций и латентность коррупционных отношений обрекают любое противодействие этому социальному злу в профанацию борьбы и театрализованные мероприятия. В народном метафорическом сознании появляется ироничное высказывание по поводу коррупционных действий — «борьба пчел с медом».

Безупречная репутация коррупции в тенево-экономическом пространстве со временем стала обретать лидирующие позиции. И если на бытовом уровне проявления коррупции могут казаться «невинными шалостями» для общества, то в глобальных масштабах этот негативный феномен выступает (на примере Украины) механизмом «управляемого хаоса», детерминатором геополитических катастроф.

Опасность варварского, нецивилизованного отношения к коррупции как к обычному явлению влечет за собой следующие необратимые последствия:

- вовлеченность в коррупционные связи и отношения значительной части населения стран;

- встраивание коррупции в институциональную практику и повседневную жизнь;

- коррупция становится частью социального порядка, который воспринимается в качестве обеспечивающего свое существование, делая его фактически социальной нормой.

Примером может служить активный мировой коррупционный глоссарий, отражающий

«приметы времени» и соответствующей географии, поражающей воображение. В частности, индонезийцы используют аббревиатуру KKN, означающую собственно коррупцию, сговор и кумовство (*korupsi, kolosi, nepotisme*). Индийцы понимают это явление как подкуп публичных должностных лиц (*riswat*). Грузины называют его «повреждение» (*chackobili*); в Египте мелкая коррупция описывается как «плата за содействие» («*facilitation fees*»). В Тунисе знакомая поговорка «тухлая рыба начинает гнить с головы» означает пораженность коррупцией высших государственных чиновников; в Румынии коррупция — это «смазка полозьев» (*spaga*). Филиппинцы принимают коррупцию как образ жизни (*kalakaran*), отраженный, в свою очередь, в своеобразном словаре: панг-*almusal* (коррупция на завтрак), панг-*tanghalian* (подношение на обед), панг-*merienda* (занос для закуски), панг-*harupan* (взятка на ужин), *para sa* — подношение на день рождения для руководителя (для шефа на день рождения) и многое другое [2].

Институционализируясь, коррупция не только становится разновидностью преступности, но и способствует тесному сращиванию криминальных структур с исполнительной, законодательной и судебной властью, проникновению организованной преступности в различные сферы общественной и государственной жизни. Наиболее опасные последствия от коррупции возникают в случае предательства чиновниками своих служебных полномочий, в том числе сотрудниками МВД России.

О важности данного направления свидетельствует включение в перечень поручений, утвержденный Президентом Российской Федерации В.В. Путиным, по итогам заседания Совета по противодействию коррупции, состоявшегося 26 января 2016 г., задачи по совершенствованию механизма контроля за расходами и механизма обращения в доход государства имущества, в отношении которого не представлено сведений, подтверждающих его приобретение на законные доходы [8].

Анализ способов решения выявленной проблемы

Мониторинг хода реализации антикоррупционных мер в системе МВД России сви-

детельствует о том, что проводимая в территориальных органах МВД России работа по данному направлению в целом организована в соответствии с требованиями действующего законодательства.

В органах внутренних дел усилен контроль за выполнением личным составом требований антикоррупционного законодательства, в том числе по предотвращению и урегулированию конфликта интересов (проведено 664 проверки; АППГ: 569). Наряду с этим в 2016 г. проведено 7 722 проверки достоверности и полноты представленных сведений о доходах, об имуществе и обязательствах имущественного характера.

В результате осуществленных мер к дисциплинарной ответственности привлечено 5 910 сотрудников, к уголовной — 588. Уволено за совершение коррупционных проступков 588 сотрудников [6].

В связи с указанными обстоятельствами и с развитием института государственной службы, ее деонтологических оснований актуальной становится проблема выработки антикоррупционного стандарта поведения государственных служащих, к которым относятся и сотрудники органов внутренних дел МВД России. Антикоррупционный стандарт предполагает следование общечеловеческим морально-нравственным, гуманистическим принципам и преданное служение человечеству, родине, своему делу.

Обоснование необходимости исследований в области профилактики коррупции и урегулирования конфликта интересов

Проблема профилактики коррупционных проявлений весьма актуальна как для сотрудников, так и для государственных гражданских служащих органов внутренних дел, поскольку затрагивает принципиальные основы деятельности правоохранительных органов: законность, неподкупность, охрана интересов и прав граждан.

Вопросы анализа и совершенствования нормативного правового обеспечения урегулирования конфликта интересов в органах внутренних дел, безусловно, являются весьма актуальными, поскольку связаны с качеством

выполнения сотрудниками органов внутренних дел своих служебных обязанностей, исключением влияния личных или корпоративных интересов на выполнение должностными лицами своих обязанностей, принятие решений от имени государства, обеспечение соблюдения ими установленных этических стандартов, правил поведения, а главное, формирование уверенности общества в том, что сотрудники полиции осуществляют свои полномочия на принципах честности и непредвзятости.

В указанном смысле одним из важных аспектов совершенствования деятельности правоохранительной службы является создание механизма разрешения конфликта интересов. Установление механизма разрешения конфликта интересов в системе МВД России фактически вводит обязательную профилактику использования служебного положения в личных интересах, в том числе и по отношению к должностным лицам органов внутренних дел. Этот механизм дает возможность проводить работу по устранению из повседневной практики органов внутренних дел ситуаций использования должностных полномочий в корыстных интересах, что способствует не только искоренению коррупции, но и повышению эффективности деятельности правоохранительной службы.

Анализ имеющихся теоретических трудностей

Система организационно-управленческих мер по формированию антикоррупционной устойчивости личного состава тесно связана с проблемой профессиональной деформации личности сотрудника ОВД и способами ее профилактики. Последняя затрагивает весьма тонкие сферы внутриличностной организации: интеллектуальную (сотрудник призван самостоятельно оценить риски и спрогнозировать результат той или иной коррупционно опасной ситуации); мотивационную (мотивационная готовность к урегулированию конфликта интересов в пользу организации, а не в свою собственную); ценностную (ценности и цели, которыми ведем человек в профессии, жизни и судьбе) [7].

Наиболее сложным с точки зрения психологии и педагогики представляется воз-

действие на ценностную составляющую, поскольку руководитель органов внутренних дел взаимодействует с коллективами зрелых, сложившихся людей со своим мировоззрением, собственными приоритетами в профессиональной и иных сферах жизни и деятельности.

В праве при анализе конфликта интересов традиционно с позиций возможного причинения ущерба учитывается только одна сторона конфликта — государство и его интересы. Но в любом конфликте обязательно присутствуют, как минимум, две стороны. А это означает, что ущерб может «причиняться» законным интересам личности государственного служащего и через личность — обществу и государству. Другими словами, ущемляя интересы личности государственного служащего в своей заботе о недопущении ущерба государству, государство может получить этот ущерб с другой стороны — со стороны этой деформирующейся личности.

Интересы как психологическая составляющая механизма регуляции поведения личности являются «ближайшей и непосредственной» причиной того или иного варианта поведения личности. Из этого следует, что недопустимо сводить весь этот механизм только к факторам интересов и ориентировать решение задач по предотвращению и урегулированию конфликтов интересов исключительно на эти факторы. Работа с личностью, системой ее ведущих ценностей (потребностно-мотивационная сфера), убеждениями (позицией), правосознанием и т. п. остается магистральным направлением управленческой деятельности в области конфликта интересов, в которой в полной мере должны быть задействованы сотрудники, ведущие психологическую работу в органах внутренних дел [10].

Сам по себе этот перечень психологических качеств не может быть окончательно сформированным и будет постоянно уточняться по мере углубления психологических исследований. Точно так же, как сегодня невозможно перечислить все возможные ситуации, которые могут приводить к конфликту интересов в деятельности сотрудников органов внутренних дел, и законодатель ограничивается указанием основных из них (в виде

комментариев, научно-методических рекомендаций и пр.).

Для того чтобы действовать не только беспристрастно, но еще и профессионально грамотно сотруднику органов внутренних дел необходимо:

— знать интересы личности, организации, общества, государства, которым он в своей деятельности может причинить ущерб. Знает ли он эти интересы? В состоянии ли он установить такую связь между своими действиями и их последствиями?

— чтобы интересы государства всегда были на первом месте в иерархии интересов личности при решении правоохранительных задач (как это требует законодатель). С психологической точки зрения правильнее было бы ставить вопрос о гармонии личных и общественных интересов, без которой не может быть эффективной мотивации никакой профессиональной деятельности, в том числе и сотрудников органов внутренних дел;

— чтобы сотрудник органов внутренних дел (госслужащий) был устойчив к давлению ситуационных факторов, провоцирующих на возможный конфликт интересов. Каким образом (кто, в каких видах образовательных организаций и по каким программам) формирует такую устойчивость? Достаточно ли одной угрозы увольнения из правоохранительных органов или судебного преследования для того, чтобы сотрудник был устойчив к различного рода ситуациям, актуализирующим личностную мотивацию в сравнении с этим видом угрозы? Устойчиво существующее и даже растущее количество правонарушений в сфере конфликта интересов говорит, по меньшей мере, о наличии этой проблемы;

— чтобы сотрудник учитывал все факторы, способные создать предпосылки конфликта интересов, а не только реальный конфликт. Насколько реально требовать от сотрудника такой развитой прогностической способности?

В этой связи актуальным остаются следующие психолого-педагогические проблемы, прямо и косвенно влияющие на профилактику и разрешение конфликта интересов в органах внутренних дел:

— отбор кадров на службу (здесь присутствуют проблемы как правового, так и соб-

ственно методико-психологического свойства: в частности, в Постановлении Правительства Российской Федерации № 1259 от 6 декабря 2012 г. «Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации», регламентирующем порядок отбора на службу в органы внутренних дел, отсутствуют требования, предъявляемые к нравственному профилю будущих сотрудников) [9];

— обучение персонала органов внутренних дел основам безопасности профессиональной деятельности, направленным, среди прочего, на профилактику и урегулирование конфликта интересов [3];

— психологическое сопровождение оперативно-служебной деятельности, нацеленное не только на диагностику и психокоррекцию личности сотрудника органов внутренних дел в особых условиях [5], но и на психологическую помощь в разрешении внутриличностных конфликтов, возникающих вследствие наличия ситуаций, связанных с конфликтом интересов;

— профилактика правового нигилизма и профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел, ведущих к нарушению дисциплины, а в своем крайнем проявлении — и законности в коллективах сотрудников органов внутренних дел.

Несмотря на то, что понятие «конфликт интересов» применительно к сфере государственной службы используется уже достаточно длительный срок, появилась определенная практика его анализа.

Источником информации о конфликте интересов являются обращения самого служащего к представителю нанимателя или непосредственному начальнику. Представитель нанимателя может получать информацию и из других источников, таких, как:

— декларации о доходах, подаваемые государственными и муниципальными служащими; иные предоставляемые ими сведения;

— заявления, включая и анонимные, граждан и организаций, в том числе считающих себя пострадавшими от неправомерных действий государственного или муниципального служащего, связанные с конфликтом интересов;

— материалы публикаций в средствах массовой информации;

— результаты служебных проверок и т. п.

В то же время на практике случаи получения информации не от самого участника конфликта встречаются достаточно редко.

Большая часть ситуаций урегулирования конфликтов интересов связана с трудоустройством государственного служащего на другую работу помимо основной.

Закрепление в нормативных актах достаточно широкого перечня ситуаций, в которых государственный служащий обязан сообщать о наличии конфликта интересов или реальной угрозе его возникновения, по нашему мнению, позволит снизить воздействие отмеченных выше причин невысокой эффективности работы данного антикоррупционного механизма. Это связано с тем, что:

— повысится степень информированности государственных служащих о ситуации конфликта интересов (воздействие на первую причину);

— повысится стимул сообщать о наличии конфликта интересов у тех служащих, которые опасаются это делать, чтобы не помешать должностному росту, так как в условиях формализации ситуации конфликта интересов они будут уверены, что несообщение о ней более вероятно скажется на их карьере отрицательно;

— повысится стимул инициировать предусмотренную законом процедуру урегулирования конфликта интересов и у представителей нанимателя, так как формализованная ситуация конфликта интересов имеет больше шансов быть выявлена в процессе проверки деятельности органа государственной власти.

Полагаем, что совершенствование практики предварительного изучения и отбора кандидатов на службу, а также правовой, специальной, морально-психологической подготовки, формирование идеологии государственной службы, системы воспитательной и профилактической работы, оперативного контроля за контактами и нравственным состоянием, жизненными проблемами личного состава наряду с качественным улучшением его государственной защиты (политики социального патернализма) способны значительно уменьшить коррупционные риски в правоохранительной деятельности вообще и деятельности ее субъектов в территориальных органах МВД России — в частности.

Литература

1. XVII Всемирный русский народный собор «Россия как страна-цивилизация. Солидарное общество и будущее российского народа». М., 2014. 476 с.
2. Бикмухаметов А.Э., Газимзянов Р.Р., Кабанов П.А., Мартынович Т.С., Полторыхина С.В., Райков Г.И., Садеев М.М., Фролова И.И., Чирков Д.К. Коррупция и антикоррупционная политика: словарь-справочник / Под. общ. ред. П.А. Кабанова. М.: Медиа-Пресс, 2008. 139 с.
3. Буданов А.В. Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников органов внутренних дел: монография. М. Академия управления МВД России, 1997. 140 с.
4. Буданов А.В. Человек vs варварство // Цивилизация и варварство: пограничье как феномен, состояние и культурно-историческое пространство. Вып. IV / Отв. ред. В.П. Буданова, О.В. Воробьева. М.: Аквилон, 2015. 484 с.
5. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В. Психологические последствия экстремальных ситуаций у сотрудников правоохранительных органов и гражданских лиц // Психологическая наука и образование. 2013. № 2. С. 5—13.
6. Обзор ДГСК МВД России за 2016 г. «О состоянии работы с кадрами». М.: ДГСК МВД России, 2017. 72 с.
7. Основы психопрофилактики профессиональной деформации личности сотрудников ОВД: учеб.-метод. пособие. М.: ЦОКР МВД РФ, 2007. 104 с.
8. Перечень поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина по итогам заседания Совета по противодействию коррупции, состоявшегося 26 января 2016 года [Электронный ресурс]. URL: [http:// kremlin.ru](http://kremlin.ru) (дата обращения: 30.01.2016).
9. Постановление Правительства Российской Федерации № 1259 от 6 декабря 2012 г. «Об утверждении Правил профессионального психологического отбора на службу в органы внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http:// kremlin.ru> (дата обращения: 07.12.2012).
10. Приказ МВД России от 11 февраля 2010 г. № 80 «О морально-психологическом обеспечении оперативно-служебной деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http:// mvd.ru> (дата обращения: 12.02.2010).

Psychological and Pedagogical Measures of Preventing Conflicts of Interest Among Employees of Law Enforcement Agencies

Serdyuk N.V.*,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
natalyaserduk@inbox.ru*

Naumov Yu.G.**,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
naumov6112@rambler.ru*

Grishchenko L.L.***,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
uvd-osob@mail.ru*

The article considers significant characteristics of the phenomenon of corruption resistance of employees of internal affairs agencies as civil servants. The outlined problem of preventing corruption manifestations and conflicts of interests in operational and service activities is characterized by the fact that it exceeds the limits of legal regulation. The possible solution in this case might be the selection of relevant psychological and pedagogical measures of preventing the conflict of interests and the formation of corruption resistance in the personnel of the internal affairs bodies. The article describes the value basis of law enforcement service and personal meanings in the profession.

Keywords: corruption, barbarism, corruption resistance, psychological and pedagogical measures, conflict of interests, prevention of corruption, professional deformation, personnel of bodies of internal affairs, head, civil servants.

References

1. XVII Vsemirnyi russkii narodnyi sobor «Rossiya kak strana-tsvivilizatsiya. Solidarnoe obshchestvo i budushchee rossiiskogo naroda» [XVII world Russian people's Council «Russia as a country-civilization. Solidary society and the future of the Russian people»]. Moscow, 2014. 476 p.
2. Bikmukhametov A.E. [i dr.]. Korruptsiya i antikorrupsionnaya politika [Corruption and anti-corruption policy]: Slovar'-spravochnik. Kabanova P.A. (eds.). Moscow: Media-Press, 2008. 139 p.
3. Budanov A.V. Pedagogika lichnoi professional'noi bezopasnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del: monografiya [Pedagogy professional personal safety of employees of internal Affairs bodies]. Moscow: Akademiya upravleniya MVD Rossii, 1997. 140 p.
4. Budanov A.V. Chelovek vs varvarstvo. Tsvivilizatsiya i varvarstvo: pogranch'e kak fenomen, sostoyanie i kul'turno-istoricheskoe prostranstvo [Man vs barbarism. Civilization and barbarism: the border as a phenomenon, as historical and cultural space]. Budanova V.P. (eds.). Moscow: Akvilon, 2015. Vyp. IV. 484 p.

For citation:

Serdyuk N.V., Naumov Yu.G., Grishchenko L.L. Psychological and Pedagogical Measures of Preventing Conflicts of Interest Among Employees of Law Enforcement Agencies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 85—93. doi: 10.17759/pse.2017220510 (In Russ., abstr. in Engl.).

* *Serdyuk Natalya Vladimirovna*, PhD in Pedagogy, Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Academy of Management of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: natalyaserduk@inbox.ru

** *Naumov Yuriy Gennadievich*, PhD in Economics, Professor, Chair of Financial, Economic, Material and Medical Support, Academy of Management of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: naumov6112@rambler.ru

*** *Grishenko Leonid Leonidovich*, PhD in Law, Professor, Chair of Management of Internal Affairs Bodies in Special Situations, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: uvd-osob@mail.ru

5. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V. Psikhologicheskie posledstviya ekstremal'nykh situatsii u sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov i grazhdanskikh lits [Psychological consequences of extreme situations among law enforcement officers and civilians]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 2, pp. 5—13. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Obzor DGSK MVD Rossii za 2016 g. «O sostoyanii raboty s kadrami» [Overview DGSK of the MIA of Russia for 2016 “state of staffing”]. Moscow, DGSK MVD Rossii, 2017. 72 p.
7. Osnovy psikhoprofilaktiki professional'noi deformatsii lichnosti sotrudnikov OVD. Uchebno-metodicheskoe posobie [The basics of prevention of professional deformation of the personality of police officers]. Moscow: TsOKR MVD RF, 2007. 104 p.
8. Perechen' poruchenii Prezidenta Rossiiskoi Federatsii V.V. Putina po itogam zasedaniya Soveta po protivodeistviyu korrupsii, sostoyavshegosya 26 yanvarya 2016 goda [Elektronnyi resurs [List of orders of the President of the Russian Federation

Vladimir Putin following the meeting of the Council on combating corruption, held on 26 January 2016]. URL: <http://kremlin.ru> (Accessed 30.01.2016).

9. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii № 1259 ot 6 dekabrya 2012 g. «Ob utverzhenii Pravil professional'nogo psikhologicheskogo otbora na sluzhbu v organy vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Resolution of the Government of the Russian Federation No. 1259 dated December 6, 2012 “On approval of the Rules of professional psychological selection to the service in bodies of internal Affairs of the Russian Federation”]. URL: <http://kremlin.ru> (Accessed 07.12.2012).

10. Prikaz MVD Rossii ot 11 fevralya 2010 g. № 80 «O moral'no-psikhologicheskom obespechenii operativno-sluzhebnoi deyatelnosti organov vnutrennikh del Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [The Ministry of internal Affairs order of February 11, 2010 № 80 “About the moral and psychological support of the operative-service activity of internal Affairs bodies of the Russian Federation”]. URL: <http://mvd.ru> (Accessed 12.02.2010).

Психологический подход к компетентностной модели руководителя ОВД в контексте тайм-менеджмента

Вахнина В.В.*,

ФГКОУ ВО «Академии управления МВД России»
Москва, Россия,
vikavahnina@mail.ru

Демин Г.И.**,

ФГКОУ ВО «Академии управления МВД России»
Москва, Россия
uvd-osob@mail.ru

Ульянина О.А.***,

ФГКОУ ВО «Академии управления МВД России»,
Москва, Россия,
lelia34@mail.ru

Рассматриваются психологические показатели успешности и эффективности деятельности сотрудников и руководителей ОВД. С учетом специфики деятельности сотрудников полиции подчеркивается значимость временной компетентности. Описываются результаты эмпирического исследования компетентности руководителей ОВД в контексте тайм-менеджмента. Авторы стремились: выяснить основные причины потерь служебного времени руководителями ОВД различного звена, значимость оптимизации временных ресурсов для достижения положительных результатов в оперативно-служебной деятельности, меры, принимаемые руководителями для оптимизации потерь служебного времени. В качестве метода эмпирического исследования был выбран анкетный опрос. В анкетировании приняли участие 250 руководителей ОВД различного уровня. Результаты исследования позволили определить организационно-психологические основы рационализации служебного времени.

Ключевые слова: временная компетентность, тайм-менеджмент, сотрудники полиции, руководители ОВД.

Для цитаты:

Вахнина В.В., Демин Г.И., Ульянина О.А. Психологический подход к компетентностной модели руководителя ОВД в контексте тайм-менеджмента // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 94—102. doi: 10.17759/pse.2017220511

* Вахнина Виктория Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: vikavahnina@mail.ru

** Демин Геннадий Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры управления органами внутренних дел в особых условиях Центра командно-штабных учений, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: uvd-osob@mail.ru

*** Ульянина Ольга Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами, ФГКОУ ВО «Академия управления МВД России», Москва, Россия. E-mail: lelia34@mail.ru

Постановка и развитие проблемы

В современной правоохранительной деятельности профессионализм сотрудника оценивается как единство собственно профессиональных установок, личностной компетентности и таких ее составляющих, как коммуникативная и временная компетентность.

Актуальность рассмотрения временной компетентности сотрудников полиции обусловлена рядом объективных факторов и в первую очередь спецификой самой деятельности органов внутренних дел¹. Она сложна и многогранна, протекает в условиях дефицита информационных и временных ресурсов, интеллектуальной, эмоциональной и физической напряженности.

История вопроса

Наиболее широкое распространение в области изучения управления временными ресурсами среди отечественных ученых получили исследования Г.Х. Попова, П.М. Керженцева, А.К. Гастева; среди западных — работы С. Кови (США), Л. Зайверта (Германия), К. Меллера (Дания). Благодаря этим и другим исследователям, тайм-менеджмент стал самостоятельной дисциплиной, которая предполагает различные подходы к планированию и организации рабочего времени.

В научном менеджменте нечасто затрагивались вопросы самоорганизации и персональной организации труда. Основоположники научного менеджмента (Ф.У. Тейлор) впервые поставили вопрос о централизованном внедрении технологий личной организации труда, рассматривая при этом в основном физический труд [13].

Директор Центрального института труда А.К. Гастев механистическому подходу в таком внедрении «сверху» противопоставил идею «организационно-трудовой бациллы», побуждающей сотрудника предприятия самостоятельно совершенствовать рабочие процессы [5].

Председатель Лиги «Время» П.М. Керженцев с общей организации труда перенес акцент на время, стал рассматривать его как один из важнейших ресурсов организации и сотрудника [8].

Основатель Теории решения изобретательских задач Г.С. Альтшуллер впервые ука-

зал на выработку с помощью хронометража «чувства времени», перерастающего в «чувство эффективности», изменяющее культуру человека и организации [1].

П. Друкер обозначил задачу повышения эффективности управленческого труда как ключевую для менеджмента в XXI веке [6].

Следовательно, можно выделить два основных этапа исследований: собственно тайм-менеджмент и направления научной организации труда в части организации времени руководителя. При этом, анализируя современное состояние тайм-менеджмента, можно отметить следующее.

1. В основном направления классического тайм-менеджмента основаны на жестком планировании, что делает их неприменимыми для использования в работе ОВД, особенностями которого является динамично сменяющаяся оперативная обстановка, возникающие задачи, предполагающие немедленное решение. Это требует несколько иных подходов в вопросах регуляции и планирования рабочего времени.

2. В современном менеджменте и тайм-менеджменте практически не рассматриваются вопросы внедрения технологий тайм-менеджмента, их использования в качестве инструмента для организации управления в ОВД.

Таким образом, проблемы оптимизации рабочего времени в бизнесе, в рабочих профессиях отражаются в современных исследованиях по психологии управления, психологии труда, юридической психологии, однако на сегодняшний день работы по изучению вопросов организации рабочего времени и управления временными ресурсами сотрудников ОВД фактически отсутствуют [13].

В контексте данного исследования временная компетентность является структурной составляющей личностной компетентности и определяется как адекватность временных восприятий, навык планирования времени, способность сообразно перераспределять временные приоритеты при реализации актуальных служебных задач, не пренебрегать временем коллег в межличностном профессиональном взаимодействии, умение делегировать полномочия.

¹ Далее — ОВД.

Временная компетентность это преимущественно субъектная, а не объектная характеристика, так как это способность индивида как субъекта профессиональной деятельности адекватно оценивать время, эффективно планировать его в условиях как социальных контактов, так и кризиса или острого дефицита времени. Временная компетентность, наряду со способностью личностной организации времени в ее трехкомпонентной структуре (осознание времени, эмоциональное переживание времени и организация времени деятельности), характеризуется не только субъективной оценкой распределения времени собственной деятельности, но и способностью не пренебрегать временем другого в социальных взаимодействиях, сужая или расширяя временные лимиты контактов в зависимости от значимости и содержания общения.

Большинство сотрудников ОВД испытывают острый дефицит времени для решения профессиональных задач по различным объективным и субъективным факторам. Особенности работы сотрудников ОВД являются условия многозадачности, ненормированность рабочего времени, реализация несвойственных функций, постоянно меняющаяся оперативная обстановка на территории обслуживания и наличие иных профессиональных вопросов, требующих незапланированных затрат времени.

Режим дефицита рабочего времени провоцирует эмоциональную напряженность, при этом создается ощущение беспомощности перед «лавиной» возникающих проблем, срочно требующих решения.

Рассматривая временную компетентность сотрудников ОВД, нельзя не выделить особую категорию — руководителей, поскольку от временной компетентности руководителя во многом зависит успешное достижение поставленных задач подчиненными сотрудниками, улучшение оперативно-служебной деятельности подразделения в целом.

Компетентные руководители ОВД обладают не только профессиональными навыками, умеют ставить цели и задачи для организации успешной деятельности, добиваясь их выполнения, но и правильно организуют рабочее время [4]. Кроме того, руководитель должен эффек-

тивно распоряжаться и временем подчиненных. Насколько четко и быстро руководителем сформулирована задача, правильно определено время исполнения, настолько результативно, быстро и качественно будет она решена.

Организация и программа исследования

В соответствии с вышеприведенным анализом **цель** нашего исследования — определение основных причин потери служебного времени руководителями ОВД различного звена, выяснение значимости оптимизации временных ресурсов для достижения положительных результатов в оперативно-служебной деятельности, определение конструктивных способов оптимизации руководителями временных ресурсов.

Гипотеза исследования: рациональное использование рабочего времени руководителем органов внутренних дел и временная компетентность в отношении подчиненных сотрудников влияют на достижение коллективно-положительных результатов в оперативно-служебной деятельности.

Эмпирическое исследование проводилось в 2016—2017 гг. В качестве респондентов выступили компетентные, профессионально опытные руководители ОВД. Возраст респондентов от 30 до 55 лет. Стаж службы в ОВД — от 10 лет и выше. Всего в анкетировании приняли участие 250 руководителей ОВД различного уровня. Из них:

— начальников территориальных ОВД на районном уровне — 16% из числа опрошенных;

— начальников подразделений (отделов, отделений) в составе территориальных отделов внутренних дел — 34%;

— заместителей начальника территориальных ОВД — 50%.

В качестве метода эмпирического исследования был выбран анкетный опрос. Он позволил нам изучить и проанализировать основные позиции руководителей в отношении эффективного использования временных ресурсов с учетом их профессионального опыта, статуса и практики повседневной деятельности. Разработка такого инструментария опиралась на результаты анализа документов, нормативных правовых актов, регламентирующих управленческую деятель-

ность руководителей ОВД. Это позволило определить характеристики деятельности: цели, основные задачи и требования, стоящие перед руководителями; предмет деятельности; характер деятельности; ориентирующие результаты, которые необходимо достичь в процессе служебной деятельности.

Анкета содержала четыре блока: исследование причин потери рабочего времени; рекомендации по оптимизации временных ресурсов; отношение руководителей к исследуемому явлению; биографические данные респондентов.

Вопросы в анкете представлены как в открытой, так и в закрытой форме. Варианты ответов по ряду вопросов формулировались на основании должностных регламентов, ведомственных нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность руководителей. В данных вопросах респондентам было предложено осуществить выбор актуального для них варианта или проранжировать предложенные варианты по степени личной значимости с учетом профессионального опыта. Открытые вопросы предполагали развернутые ответы респондентов относительно изучаемой проблематики и были направлены на выяснение причин потери рабочего времени и конструктивных способов оптимизации временных ресурсов.

В целях получения индивидуализированной обратной связи по изучаемой проблеме анкетирование проводилось с каждым респондентом в отдельности в письменной форме.

Анализ результатов анкетирования осуществлялся как в качественном, так и в количественном форматах. В целях статистического подсчета полученных результатов использовался пакет программы Microsoft Excel.

Основные результаты

По результатам опроса у 39% респондентов самые большие временные затраты приходятся на рассмотрение поступающих материалов и входящей корреспонденции, 24% — указали проведение планерных совещаний. Наименьшие временные затраты приходятся на проведение приема граждан — 39% опрошенных и проверки несения службы личным составом — 27%. Однако для организации успешной оперативно-служебной деятель-

ности как раз наиболее важны работа руководителя с подчиненным личным составом и общение с гражданами.

Среди причин потери рабочего времени 30% опрошенных отмечают незапланированные выезды; изучение и организацию исполнения незначимых поручений, требований — 24%, «неожиданные» звонки по телефону — 16%, визиты граждан, сотрудников, представителей иных ведомств вне назначенного времени — 15%, выполнение отчетов — 15%. Таким образом, затраты временных ресурсов на изучение и организацию незначимых поручений и требований немногим меньше, чем на незапланированные выезды, которые все-таки в большей степени влияют на оперативно-служебную деятельность подчиненного коллектива, нежели первое.

В качестве эффективных способов рационализации рабочего времени опрошенные руководители отмечают следующее: ведение ежедневного планирования с отметками о выполнении намеченных дел — 25%; расстановка приоритетов, ранжирование служебных задач по степени значимости, а также строгое соблюдение регламента рабочего времени — 22%; частичное делегирование служебных задач подчиненным сотрудникам — 14%; увеличение рабочего времени, ненормированный график — 13%; игнорирование не значимых поручений, требований — 5%; своевременное выполнение задач — 3%. Большинство руководителей планируют свой рабочий день, расставляют приоритеты, однако лишь 1% из числа опрошенных ведет хронометраж рабочего времени, что может говорить об отсутствии самоконтроля в вопросах организации временных ресурсов или о незнании технологий тайм-менеджмента.

В отношении оптимального количества времени, затрачиваемого на совещания, мнения респондентов разделились следующим образом: до 1 часа — 77%, 1—2 часа — 23%. Как видно из приведенных результатов, основная часть руководителей склоняется к мнению о том, что длительность совещаний не должна превышать одного часа. Однако 54% респондентов фактически ежедневно затрачивают на проведение совещаний не менее 1—2 часов.

Наиболее продуктивным временем для выполнения ответственных дел 66% респондентов считают промежуток времени с 10 до 13 часов; 23% — с 8 до 10 часов и лишь отдельные руководители предпочитают ответственную работу выполнять в послеобеденное время. Из этого следует, что для достижения наиболее значимых результатов в работе коллектива планерные совещания рекомендуется заканчивать не позже 10 часов и предоставлять возможность подчиненным сотрудникам наиболее интенсивно трудиться в дообеденное время.

По мнению 86% опрошенных респондентов, правильное распределение времени руководителем оказывает значительное влияние на эффективность деятельности подразделения в целом. Соответственно, чем выше временная компетентность руководителя по отношению к подчиненным сотрудникам, тем более высокий результат достигается в служебной деятельности.

Среди конструктивных способов рационализации рабочего времени респонденты отмечают следующие: уменьшение времени проведения совещаний — 30%; уменьшение «вала» поступающей документации — 27%; ведение ежедневного планирования с расстановкой приоритетов — 21%; в большей степени использование делегирования полномочий — 13%; ведение работы по строго определенному регламенту — 7%, и лишь 2% считают, что необходимо изменить распорядок рабочего времени.

В отношении эффективного распределения рабочего времени подчиненного личного состава респонденты отвечают следующее: предоставлять больше свободы действий, спрашивая лишь результаты работы со старших служб — 65%; ежедневно проводить служебные совещания с заслушиванием каждого сотрудника о проделанной работе за день — 15%; постоянно осуществлять контроль за деятельностью подчиненных — 13%; требовать от подчиненных работать во внеурочное время и выходные дни для улучшения показателей в оперативно-служебной деятельности — 3%. Как видно по результатам опроса, более половины руководителей считают целесообразным предоставлять больше

свободы подчиненным сотрудникам, однако это не совсем возможно при наличии вала документации, требующей исполнения, увеличения количества проводимых совещаний с участием всех сотрудников, необходимости исполнения незначимых поручений [14].

Выводы и рекомендации

Подводя общие итоги результатов проведенного опроса руководителей, необходимо сделать следующие выводы:

— в работе руководителей ОВД на современном этапе возникают сложности из-за большого потока поступающей документации, исполнения не влияющих на состояние оперативно-служебной деятельности поручений, наличия большого объема отчетной документации;

— не все руководители знают и умеют применять технологии тайм-менеджмента в служебной деятельности;

— зачастую временные ресурсы планируемых мероприятий не совпадают с фактическим временем их исполнения из-за потерь рабочего времени, не зависящих от руководителя.

Уровень практической организации времени может рассматриваться через применение различных приемов организации времени, временной режим профессиональной деятельности, который предпочитает сотрудник, и построение временного континуума личности. Ориентируясь на проблемные зоны в управлении рабочим временем, выявленные в ходе анкетирования руководителей ОВД, были определены организационные основы рационализации служебного времени.

Большую роль в организации рабочего времени руководителя играет постановка правильной цели. Лишь четко сформулированная поставка цели позволяет добиться успехов и избежать ненужных затрат рабочего времени. Время руководителя должно быть направлено на достижение цели, все, что не касается достижения цели, есть пустая трата как своего времени, так и времени подчиненных.

Проведение анализа использования временных ресурсов помогает раскрыть причины потерь рабочего времени, выявить положительные аспекты организации управленческо-

го труда. Необходимость проведения анализа возникает, когда не установлено, какие временные ресурсы должны быть использованы для решения тех или иных задач, в служебной деятельности наблюдается острый дефицит служебного времени, необходимо изыскание резерва рабочего времени. В системе ОВД анализ времени необходим для оценки результатов, прежде всего, оперативно-служебной деятельности.

Наиболее рациональное проведение анализа требует изложения его в письменной форме, при этом необходимо использовать программное обеспечение, например программу Visual Time Analyzer, которая помогает не только оптимизировать время, но и графически отобразить состояние служебной деятельности [13].

Применение табличной формы проведения анализа. В таблице необходимо указывать: время начала и завершения определенного процесса управления, длительность его проведения.

Анализ необходим для выяснения следующих вопросов:

— необходимость проведенных мероприятий (способствовали ли проведенные мероприятия улучшению оперативной обстановки);

— целесообразность выполнения работы (способствовала ли работа достижению намеченной цели);

— осознанность определения временных рамок для проведения мероприятий (спланировано мероприятие или проведено спонтанно) [6].

Как уже было упомянуто ранее, работа руководителя ОВД имеет свои особенности, такие как многозадачность, постоянно меняющаяся оперативная обстановка, большая ответственность за принятые решения. В целях оптимизации рабочего времени руководителю ОВД необходимо вести личное планирование, несмотря на то, что ведомственными приказами данный вид деятельности не регламентирован.

Личный план работы руководителя, прежде всего, должен быть взаимосвязан с планом работы отдела на предстоящий период деятельности, его функциональными обязанностями. План должен отражать цели и реальные способы их достижения. План необ-

ходимо как вести ежедневно, так и намечать мероприятия, которые требуется исполнить за определенный промежуток времени (месяц, квартал, год) [2].

В индивидуальном плане работы следует предусмотреть время, необходимое для проведения совещаний, обсуждения планов, участия в комиссиях; прием граждан; изучение служебной документации; командировок; личных нужд (перерывы).

Можно предложить следующую структуру плана.

1. Цели, которые необходимо достичь (ежедневно, за месяц, к окончанию отчетного периода).

2. Общие мероприятия, которые необходимо осуществить для достижения целей.

3. Мероприятия по решению текущих задач, обязательных для ежедневного, еженедельного, ежемесячного исполнения, предусмотренных ведомственными приказами (рассмотрение материалов, проверка ИВС, проведение служебных совещаний и т. д.).

4. Выделение проблемных моментов (финансовых, кадровых и т. п.) и определение возможных способов решения проблем.

5. Варианты и способы решения проблемных вопросов [10].

В зависимости от характера работ целесообразно планировать их выполнение в соответствии с «нулевой утомляемостью». Так, вопросами, требующими наибольших затрат умственной энергии и глубокого анализа, следует заниматься в утренние часы (вопросы, связанные с выполнением плана работы, рассмотрение проблемных уголовных дел и т. п.). Наименее производительное время можно отвести для несложных и второстепенных вопросов (например, обходы подразделений, просмотр корреспонденции и т. п.) [11].

Делегирование полномочий руководителем — это передача части своих функциональных обязанностей подчиненным сотрудникам. При этом персональную ответственность за качество и своевременность выполненной ими работы несет руководитель. Делегирование позволяет разгрузить деятельность руководителя, оставляя время для решения основных задач подразделения. В системе ОВД делегирование полномочий имеет свои

особенности. Связано это, прежде всего, со строгой вертикалью власти, особым статусом руководителя, большей ответственностью за принятые решения. В связи с этим руководителям необходимо соблюдать ряд правил для успешной реализации функции делегирования, осуществляя подбор компетентных сотрудников, по деловым и личным качествам способных выполнить поставленную задачу эффективно и в обозначенные сроки [9].

Делегировать необходимо специализированную деятельность, частные вопросы и подготовительную работу. Категорически не рекомендуется делегировать такую деятельность, как определение целей подразделения, руководство сотрудниками, задачи с высокой степенью риска как для сотрудников, так и для граждан.

Делегировать полномочия можно как на длительный срок (работа постоянно действующих комиссий по определенным видам служебной деятельности), так и для выполнения отдельных задач (работа оперативного штаба при проведении оперативно-профилактических мероприятий).

Одной из форм проявления временной компетентности руководителя является организация проведения им служебных и планерных совещаний. Неправильно организованное

совещание занимает большое количество рабочего времени подчиненного личного состава.

Для того чтобы минимизировать потери рабочего времени служебные совещания необходимо планировать заранее, график проведения совещаний целесообразно составлять на определенный промежуток времени (месяц, квартал), за исключением оперативных совещаний, требующих срочного разрешения возникающих проблем, и в строго определенные дни недели. Совещания, которые требуют участия большинства сотрудников ОВД, рекомендуется проводить в конце рабочего дня. Утром целесообразно проводить только планерные совещания, связанные с постановкой задач личному составу, причем длительность таких совещаний должна быть оптимальной, задачи должны быть конкретны, исполняемы, определены сроки их исполнения. Общее время проведения планерного совещания не должно превышать тридцати минут.

Таким образом, управление временем касается в большей степени организации рабочего времени, чем его экономии. Компетентный руководитель стремится к правильному распределению времени, исходя из личных интересов и интересов организации.

Литература

1. *Альшутлер Г.С.* Найти идею. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач. М.: Альпина Паблишер, 2017. 404 с.
2. *Амбарова П.А.* Управление временем: смена управленческой парадигмы // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2015. № 1. С. 132—144.
3. *Архангельский Г.А.* Формула времени. Тайм-менеджмент на Outlook 2013. М.: Манн Иванов и Фербер, 2014. 224 с.
4. *Бовин Б.Г., Ирисханов А.А.* Профессионально важные качества руководителя среднего звена в уголовно-исполнительной системе России // Психология и право. 2017. № 2. С. 91—105.
5. *Гастев А.К.* Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. М.: Либриком, 2011. 480 с.
6. *Друкер П.* Практика менеджмента. М.: Вильямс, 2009. 400 с.
7. *Кеннеди Д.* Жесткий тайм-менеджмент: Возьмите свою жизнь под контроль. М.: Альпина Пабл, 2015. 199 с.
8. *Керженцев П.М.* Принципы организации. М.: Экономика, 1968. 464 с.
9. *Лимончелли Т.* Тайм-менеджмент для системных администраторов. М.: Символ, 2015. 240 с.
10. *Моргенстерн Д.* Тайм-менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью. М.: Добрая книга, 2015. 256 с.
11. *Пинтосевич И.* Хочу... все успевать! Тайм-менеджмент нового поколения за 30 дней. М.: Эксмо Пресс, 2015. 224 с.
12. *Трейси Б.* Тайм-менеджмент. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 140 с.
13. *Тэйлор Ф.У.* Принципы научного менеджмента. М.: Контроллинг, 1991. 104 с.
14. *Ульянина О.А., Безносюк Е.Г.* Тайм-менеджмент, как эффективная технология управленческой деятельности руководителей органов внутренних дел России // Актуальные проблемы совершенствования психологической работы в системе МВД России (Васильевские чтения-2017): Материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 20 апреля 2017 года. СПб: Изд-во СПб. ун-та МВД России, 2017. 328 с.

Psychological Approach to the Competency Model of the Head of Department of Internal Affairs in the Context of Time Management

Vakhnina V.V.*,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
vikavahnina@mail.ru*

Demin G.I.**,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
uvd-osob@mail.ru*

Ulyanina O.A.***,

*Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia,
lelia34@mail.ru*

The paper reviews psychological rates of success and effectiveness in the work of heads and staff of Departments of Internal Affairs. Time management skills are especially important for police officers considering the specificity of their work. This study was aimed at exploring competencies of heads of Departments of Internal Affairs in terms of time management. The purpose of the study was to find out the main causes of the losses in the work time of heads of Departments of Internal Affairs; to explore the importance of optimizing time resources for achieving positive results in operational activities; to reveal the measures taken by managers to optimize the losses of official time. A questionnaire was used as a research method. 250 heads of police departments of various levels took part in the survey. The results obtained in the study enabled the authors to define the organizational and psychological bases for improving the use of time in workplace.

Keywords: time management skills, time management, police officers, heads of Departments of Internal Affairs.

References

1. Al'tshuller G.S. Naiti ideyu. Vvedenie v TRIZ — teoriyu resheniya izobretatel'skikh zadach [Find an idea. Introduction to the theory of solving inventive problems]. Moscow: Al'pina Publisher, 2017. 404 p.
2. Ambarova P.A. Upravlenie vremenem: smena upravlencheskoi paradigmy [Time management: changing the management paradigm]. *Izvestiya*

ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury [Izvestiya Ural Federal University. Series 1: the problems of education, science and culture], 2015, no. 1, pp. 132—144.

3. Arkhangel'skii G.A. Formula vremeni. Taimenedzhment na Outlook 2013 [The formula of time. Time management on Outlook 2013]. Moscow: Mann Ivanov i Ferber, 2014. 224 p.

For citation:

Vakhnina V.V., Demin G.I., Ulyanina O.A. Psychological Approach to the Competency Model of the Head of Department of Internal Affairs in the Context of Time Management. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 5, pp. 94—102. doi: 10.17759/pse.2017220511 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Vakhnina Victoria Vladimirovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: vikavahnina@mail.ru

** Demin Ghenadiy Ivanovich, PhD in Philosophy, Associate Professor, Chair of Management of Internal Affairs Bodies in Special Situations, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: uvd-osob@mail.ru

Ulyanina Olga Alexandrovna, PhD in Sociology, Associate Professor, Chair of Psychology, Pedagogics and Personnel Management, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: lelia34@mail.ru

4. Bovin B.G., Iriskhanov A.A. Professional'no vazhnye kachestva rukovoditelya srednego zvena v ugovovno-ispolnitel'noi sisteme Rossii [Professionally important qualities of the head of the middle level in the penitentiary system of Russia]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2017, no. 2, pp. 91—105. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Gastev A.K. Kak nado rabotat'. Prakticheskoe vvedenie v nauku organizatsii truda [How to work. Practical introduction to the science of labor organization]. Moscow: Librikom, 2011. 480 p.
6. Druker P. Praktika menedzhmenta [Management practice]. Moscow: Vil'yams, 2009. 400 p.
7. Kennedi D. Zhestkii taim-menedzhment: Voz'mite svoju zhizn' pod kontrol' [Hard Time Management: Take Control of Your Life]. Moscow: Al'pina Pabl, 2015. 199 p.
8. Kerzhentsev P.M. Printsipy organizatsii [Principles of organization]. Moscow: Ekonomika, 1968. 464 p.
9. Limonchelli T. Taim-menedzhment dlya sistemnykh administratorov [Time management for system administrators]. Moscow: Simvol, 2015. 240 p.
10. Morgenstern D. Taim-menedzhment. Iskusstvo planirovaniya i upravleniya svoim vremenem i svoei zhizn'yu [Time management. The art of planning and managing your time and your life]. Moscow: Dobraya kniga, 2015. 256 p.
11. Pintosevich I. Khochu... vse uspevat! Taim-menedzhment novogo pokoleniya za 30 dni [I want to ... manage everything! Time management of a new generation in 30 days]. Moscow: Eksmo Press, 2015. 224 p.
12. Treisi B. Taim-menedzhment [Time management]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2016. 140 p.
13. Teilor F.U. Printsipy nauchnogo menedzhmenta [Principles of Scientific Management]. Moscow: Kontrolling, 1991. 104 p.
14. Ul'yanina O.A., Beznosyuk E.G. Taim-menedzhment, kak effektivnaya tekhnologiya upravlencheskoi deyatel'nosti rukovoditelei organov vnutrennikh del Rossii [Time management as an effective technology of managerial activity of heads of internal affairs bodies of Russia]. *Aktual'nye problemy sovershenstvovaniya psikhologicheskoi raboty v sisteme MVD Rossii (Vasil'evskie chteniya — 2017): (Materialy vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Sankt-Peterburg, 20 aprelya 2017 goda) [Actual problems of improving psychological work in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Vasiliev Readings — 2017): Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference. St. Petersburg, April 20, 2017]*. Sankt-Peterburg: Publ. SPb un-ta MVD Rossii, 2017. 328 p.