



eISSN 2311-2468

Том 4, № 21. 2016

Vol. 4, no. 21. 2016

электронное периодическое издание
для студентов и аспирантов

Огарёв-онлайн

Ogarev-online

<https://journal.mrsu.ru>



БУЯНОВА В. В., СУНДИКОВА А. В.
УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ У УЧАЩИХСЯ
С РАЗНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования познавательной рефлексии младших школьников. Установлены значимые различия в уровне развития рефлексии у учащихся с разной академической успеваемостью.

Ключевые слова: рефлексия, академическая успеваемость, учебная деятельность.

BUYANOVA V. V., SUNDIKOVA A. V.
LEVEL OF REFLECTION DEVELOPMENT
IN STUDENTS WITH DIFFERENT ACADEMIC PROGRESS

Abstract. The article presents the results of a study of the level of reflection development in primary school students. The study shows significant differences in the level of reflection development in the students with different academic progress.

Keywords: reflection, academic progress, educational activity.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования в части требований к метапредметным результатам освоения учащимися программы начального общего образования говорится, что они должны отражать наряду с прочими освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии [6]. Если говорить о познавательной рефлексии, то речь идет о способности выделять обобщенный способ решения широкого круга задач. Следовательно, к концу обучения в начальной школе у учащихся должна быть сформирована т. н. содержательная рефлексия, обеспечивающая поиск и рассмотрение внутренних, существенных оснований собственных действий.

В современной теории учебной деятельности выделяют, как правило, два вида проявления рефлексии: личностную и интеллектуальную [5]. Федосюк Н. В. указывает, что отличие личностной рефлексии от интеллектуальной заключается в том, что оценивание положения происходит не на базе заданных (объективных, логических, общепризнанных и т.п.) оснований, а на оценке по собственным, часто глубоко субъективным критериям, которые могут иметь морально-нравственную, этическую, культурологическую природу [7].

Интеллектуальную рефлексию традиционно выделяют как одно из важнейших новообразований младшего школьного периода развития. В процессе освоения школьниками учебной деятельности идет формирование произвольности психических функций, внутреннего плана действий, рефлексии, самооценки, уровня притязаний и т. д. По мнению И. М. Каргина и Ю. А. Цыгановой, способность к рефлексии формируется и развивается у

детей в процессе учебной деятельности при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает [2]. К сожалению, к концу младшего школьного возраста у определенной части детей рефлексия оказывается не сформированной.

Настоящее исследование посвящено изучению познавательной рефлексии у учащихся младшего школьного возраста с разной академической успеваемостью. В нем приняли участие учащихся четвертых классов МОУ «Гимназия № 23» г.о. Саранск в количестве 90 человек: 30 учащихся с высокой, 30 – со средней и 30 – с низкой академической успеваемостью.

Для изучения уровня рефлексии были использованы методики «Шифр», «Шесть задач», «Ряды», «Гараж» (П. В. Новиков) [4]; для определения статистической значимости результатов исследования – критерий Фишера.

Описание результатов исследования начнем с анализа данных таблицы 1, в которой представлены обобщенные данные об уровне развития рефлексии у учащихся четвертого класса с низкой и средней академической успеваемостью.

Таблица 1

**Значимость различий в уровне рефлексии у учащихся 4 класса
с низкой и средней академической успеваемостью**

Уровень рефлексии	Учащиеся с низкой успеваемостью	Учащиеся со средней успеваемостью	Критерий Фишера ϕ^*
Высокий уровень (содержательная рефлексия)	6 (20 %)	9 (30 %)	0,989
Средний уровень (развивающаяся рефлексия)	9 (30 %)	14 (46,6 %)	1,33
Низкий уровень (формальная рефлексия)	15 (50 %)	7 (23,3 %)	2,19*

Примечание: $\phi^*_{\text{кр.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$); $\phi^{**}_{\text{кр.}} = 2,31$ ($p \leq 0,01$).

Согласно данным таблицы 1 значительная часть учащихся с низкой академической успеваемостью имеют низкий уровень рефлексии, тогда как большая часть учащихся со средней академической успеваемостью – средний уровень ее развития. Кроме того, в обеих группах испытуемых учащихся с высоким уровнем развития рефлексии меньше, чем учащихся со средним уровнем рефлексии. Статистически значимых различий в

количественном составе школьников с высоким и средним уровнем развития рефлексии между выборками не выявлено. А вот количество учащихся с низким уровнем рефлексии значительно больше в группе учащихся с низкой академической успеваемостью ($p \leq 0,05$).

Далее перейдем к описанию особенностей развития рефлексии у учащихся со средней и высокой академической успеваемостью. Данные представлены в таблице 2.

Анализ данных таблицы 2 свидетельствует, что основная масса учащихся со средней академической успеваемостью имеют средний уровень рефлексии (46,6 %), несколько меньшее их число (30 %) имеют высокий, и совсем незначительное (23,3 %) – низкий уровень развития рефлексии. Несколько иная тенденция выявлена в группе учащихся с высокой академической успеваемостью: 50 % школьников демонстрируют высокий уровень развития познавательной рефлексии, 36,6 % – средний и 13,3 % – низкий уровень ее развития. Различия в количественном составе учащихся с разным уровнем развития рефлексии статистической значимости не достигают.

Таблица 2

**Значимость различий в уровне рефлексии у учащихся 4 класса
со средней и высокой академической успеваемостью**

Уровень рефлексии	Учащиеся со средней успеваемостью	Учащиеся с высоким уровнем успеваемости	Критерий Фишера ϕ^*
Высокий уровень (содержательная рефлексия)	9 (30 %)	15 (50 %)	1,59
Средний уровень (развивающаяся рефлексия)	14 (46,6 %)	11 (36,6 %)	0,78
Низкий уровень (формальная рефлексия)	7 (23,3 %)	4 (13,3 %)	1,01

Примечание: $\phi^*_{\text{кр.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$); $\phi^{**}_{\text{кр.}} = 2,31$ ($p \leq 0,01$)

Далее перейдем к описанию значимости различий в количественном составе учащихся с разным уровнем развития рефлексии в группах школьников с низкой и высокой академической успеваемостью (см. табл. 3).

Согласно данным таблицы 3 в группе учащихся с низкой академической успеваемостью основная масса школьников (50 %) имеет низкий уровень рефлексии, несколько меньшее их количество (30 %) – средний, и совсем незначительное (20 %) – высокий. Совершенно иная тенденция прослеживается в группе школьников с высокой академической успеваемостью – основная масса учеников (50 %) демонстрируют высокий уровень развития рефлексии, несколько меньшее их количество (36,6 %) – средний и совсем

незначительное (13,3 %) – низкий. Статистической значимости ($p \leq 0,01$) различия между выборками выявлены в количественном составе учащихся с высоким и низким уровнем рефлексии. То есть учащихся с высоким уровнем рефлексии статистически значимо больше в группе с высокой академической успеваемостью, а учащихся с низким уровнем рефлексии – в группе школьников с низкой академической успеваемостью.

Таблица 3

**Значимость различий в уровне рефлексии у учащихся 4 класса
с низкой и высокой академической успеваемостью**

Уровень рефлексии	Учащиеся с низкой успеваемостью	Учащиеся с высоким уровнем успеваемости	Критерий Фишера φ^*
Высокий уровень (содержательная рефлексия)	6 (20 %)	15 (50 %)	2,49**
Средний уровень (развивающаяся рефлексия)	9 (30 %)	11 (36,6 %)	0,54
Низкий уровень (формальная рефлексия)	15 (50 %)	4 (13,3 %)	3,2**

Примечание: $\varphi^*_{kp.} = 1,64$ ($p \leq 0,05$); $\varphi^{**}_{kp} = 2,31$ ($p \leq 0,01$)

Анализ результатов изучения уровня развития рефлексии у учащихся младшего школьного возраста с разной академической успеваемостью позволяет сделать следующие выводы:

- 1) статистически значимых различий в уровне развития рефлексии между учащимися с высокой и средней академической успеваемостью не выявлено;
- 2) учащихся с низким уровнем развития рефлексии статистически значимо больше в группе школьников с низкой академической успеваемостью, чем в группе учащихся со средней академической успеваемостью;
- 3) учащихся с высоким уровнем рефлексии статистически значимо больше в группе школьников с высокой академической успеваемостью, а учащихся с низким уровнем рефлексии – в группе школьников с низкой академической успеваемостью.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза о наличии различий в уровне развития рефлексии у учащихся с разной академической успеваемостью подтвердилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2000. – 380 с.
2. Каргин М. И., Цыганова Ю. А. Развитие рефлексии в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2014. – № 1. – С. 97–100. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1368342>.
3. Липкина А. И. Как формировать и изменять самооценку / Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия. – М.: Академия, 1999. – С. 197–200.
4. Новиков П. В. Развитие рефлексии у младших школьников: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 190 с.
5. Прилепская Т. Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. – 1989. – № 5. – С. 26–32.
6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog>.
7. Федосюк Н. В. Динамика развития личностной рефлексии у младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы. – 2010. – № 13. – С. 46–50.

ИОНОВА М. С., КУВШИНОВА В. В.
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОБЩЕНИЯ
И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
СТУДЕНТОВ ИЗ МОРДОВСКОЙ ДИАСПОРЫ

Аннотация. В статье представлена психологическая характеристика общения и межличностных отношений студентов из мордовской диаспоры. На основе результатов проведенного эмпирического исследования сделаны выводы о необходимости оптимизации общения и межличностных отношений студентов разных национальностей в условиях вуза посредством проведения специализированных тренингов.

Ключевые слова: общение, межличностные отношения, мордовская диасpora, студенты, стратегии поведения в конфликте, коммуникативные способности, эмпатические способности.

IONOVA M. S., KUVSHINOVA V. V.
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF COMMUNICATION AND INTERPERSONAL RELATIONS
OF UNIVERSITY STUDENTS FROM MORDVINIAN DIASPORAS

Abstract. The article presents a psychological characteristics of communication and interpersonal relations of university students from Mordvinian diasporas. Considering the survey results, the authors conclude on the need for optimization of communication and interpersonal relations of students of different nationalities through specialized university trainings.

Keywords: communication, interpersonal relations, Mordvinian diaspora, university students, strategy of behavior in conflict, communication skills, empathic abilities.

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускникам вузов, к их профессиональным и личностным качествам. Для того, чтобы быть конкурентоспособным современному специалисту недостаточно обладать определенным запасом знаний в профессиональной сфере. Необходимо владеть развитыми коммуникативными навыками, уметь выстраивать и поддерживать стабильные продуктивные межличностные отношения в коллективе. Педагогам-кураторам и психологам-сотрудникам психологических служб вузов следует уделять данным вопросам особое внимание в процессе работы со студентами.

Студенческие группы объединяют людей, отличающихся по национальности, вероисповеданию, цвету кожи и др. Однако эти различия не должны препятствовать формированию благоприятных взаимоотношений между ними. Для решения указанной проблемы психологам и педагогам необходимо иметь четкое представление об особенностях

общения и межличностных отношений представителей разных этносов. В данной работе мы обращаемся к исследованию особенностей общения и межличностных отношений студентов из мордовской диаспоры.

Проблемы общения и межличностных отношений разрабатывались многими учеными. В их числе: Ч. Кули, Г. Салливен, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, Н. Н. Обозов, М. И. Лисина, А. А. Кроник и др. [2; 4; 6-10; 12; 14].

Анализ психологической литературы показывает, что проблема общения действительно относится к числу актуальных и активно разрабатываемых в психологии. Общение анализируется как категория общей, социальной и педагогической психологии, как диалог в практической психологии и консультировании. Общение представляет существенную сторону социальной действительности. Оно выступает ведущим фактором психического развития [2; 10-11].

В процессе общения возникают и формируются межличностные отношения, которые представляют готовность к определенному типу взаимодействия. Межличностные отношения характеризуются выраженным эмоционально-чувственными переживаниями и регулируются уровнем значимости или социальной аттракцией. Различные типы межличностных отношений выделяются по принципу определенной степени эмоциональной близости [7; 12; 14].

Начиная с юношеского возраста в процессе межличностного общения устанавливаются избирательные и значимые отношения. С поступлением в вуз меняется круг общения и его содержание. Взаимоотношения между студентами становятся центральным компонентом, ядром социально-психологического климата в студенческой группе [11].

Цель эмпирического исследования, проведенного нами на базе Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва, заключалась в изучении общения и межличностных отношений студентов из мордовской диаспоры.

Исследователи характеризуют стиль общения и межличностных отношений представителей мордовского народа следующим образом: справедливость и честность в собственных поступках по отношению к другим людям, а также упорство и некоторое упрямство в отстаивании собственной позиции; консервативность и тщательная избирательность в межличностных отношениях, что предполагает менее выраженную способность адаптироваться в новом социальном окружении [1]. При этом представителям мордовской национальности свойственно проявление доброжелательности, гостеприимства и радушия, которое способствует установлению первоначально позитивных отношений с другим человеком [1; 3; 13]. В работах ученых, безусловно, содержится интересный и

ценный материал по рассматриваемой проблеме. Однако приходится констатировать недостаток данных именно психологических исследований.

В данном исследовании приняли участие студенты разных курсов и направлений подготовки в количестве 50 человек (26 – представители принимающего сообщества, т. е. лица, постоянно проживающие в Мордовии; 24 – представители мордовской диаспоры). Студенты-представители принимающего сообщества были включены в группу А. Группу В составили студенты из мордовской диаспоры.

Применение методики диагностики коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) позволило получить данные, представленные в таблицах 1 и 2 [15]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Таблица 1

Уровень коммуникативных склонностей студентов

Уровень коммуникативных склонностей	Студенты				Значение $t_{эмп}$	
	Группа А		Группа В			
	Абс.	%	Абс.	%		
1 Очень низкий	4	15	5	21	2,165 ($p \leq 0,05^*$)	
2 Низкий	4	15	7	29		
3 Средний	7	27	7	29		
4 Высокий	8	31	4	17		
5 Высший	3	12	1	4		

$$t_{kp}=2,011 \text{ при } p \leq 0,05^* \quad t_{kp}=2,682 \text{ при } p \leq 0,01^{**}$$

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что студенты принимающего сообщества (группы А) характеризуются более высокими показателями коммуникативных склонностей, чем студенты представителей мордовской диаспоры (группы В). Результаты статистической обработки показали значимые различия по уровню выраженности коммуникативных способностей ($t_{эмп}=2,165$ при $p \leq 0,05^*$).

Такие данные можно объяснить большей коммуникативной активностью и эмоциональной приспособляемостью студентов из принимающего сообщества в условиях поликультурного общения. Студенты из национальной диаспоры отличаются большей консервативностью в общении, устоявшимися принципами и нормами взаимодействия.

В таблице 2 отражены показатели уровня организаторских склонностей студентов-представителей принимающего сообщества и студентов из мордовской диаспоры.

Таблица 2

Уровень организаторских склонностей студентов

Уровень организаторских склонностей	Студенты				Значение $t_{эмп}$	
	Группа А		Группа В			
	Абс.	%	Абс.	%		
1 Очень низкий	5	19	4	17	1,932 ($p \leq 0,1$)	
2 Низкий	5	19	6	25		
3 Средний	8	31	5	21		
4 Высокий	6	23	5	21		
5 Высший	2	8	4	17		

 $t_{kp}=2,011$ при $p \leq 0,05^*$ $t_{kp}=2,682$ при $p \leq 0,01^{**}$

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что у студентов-представителей принимающего сообщества (группа А) показатели организаторских склонностей чуть ниже, чем у представителей мордовской диаспоры (группа В). Однако, по данным статистической обработки, различия в показателях организаторских склонностей у студентов из принимающего сообщества и студентов-представителей мордовской диаспоры выявлены лишь на уровне статистической тенденции $t_{эмп}=1,932$ ($p \leq 0,1$). Это, предположительно, свидетельствует скорее о большей роли индивидуально-личностных, чем этнопсихологических особенностей в сфере межличностного общения.

Применение теста на оценку самоконтроля в общении М. Снайдера [15] позволило получить данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3

Уровень коммуникативного контроля студентов

Уровень коммуникативного контроля	Студенты				Значение $t_{эмп}$	
	Группа А		Группа В			
	Абс.	%	Абс.	%		
1 Низкий	15	57	8	33	2,859 ($p \leq 0,01^{**}$)	
2 Средний	8	31	6	25		
3 Высокий	3	12	10	42		

 $t_{kp}=2,011$ при $p \leq 0,05^*$ $t_{kp}=2,682$ при $p \leq 0,01^{**}$

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что уровень коммуникативного контроля студентов-представителей принимающего сообщества ниже, чем у студентов из мордовской диаспоры. И, соответственно, для студентов-представителей мордовской диаспоры характерен более высокий уровень коммуникативного контроля по сравнению со студентами-представителями принимающего сообщества. Различия обнаружены на высоком уровне статистической значимости ($t_{эмп}=2,859$ при $p \leq 0,01^{**}$). Возможно, это отчасти связано

с тем, что русский язык не является родным для представителей мордовской диаспоры. Оказавшись в новом сообществе, они говорят преимущественно на русском языке, тщательно контролируя свою речь. Кроме того, студенты, переехавшие из других регионов, и оказавшиеся в новых социокультурных условиях, естественно, ведут себя более сдержанно и осторожно, чем студенты, постоянно проживающие в Мордовии.

Изучение стиля межличностных отношений осуществлялось с помощью методики диагностики предрасположенности личности к определенной стратегии поведения в конфликте (по К. Томасу) [15]. Полученные данные отражены в таблице 4.

Таблица 4

Стратегии поведения студентов в конфликте

Стратегия поведения в конфликте	Студенты			
	Группа А		Группа В	
	Абс.	%	Абс.	%
Соперничество	4	15	10	42
Сотрудничество	6	23	3	13
Компромисс	8	31	1	4
Избегание	3	12	3	13
Приспособление	5	19	7	29

Данные таблицы 4 свидетельствуют о том, что студенты-представители принимающего сообщества в большей степени склонны придерживаться тактики компромисса в конфликте, а также тактики сотрудничества. Студенты-представители мордовской диаспоры предпочитают стратегию соперничества и стратегию приспособления при решении конфликтных ситуаций. Результаты применения методики диагностики уровня эмпатических способностей (по В. В. Бойко) представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень эмпатических способностей студентов

Уровень эмпатических способностей	Студенты				Значение $t_{\text{эмп}}$	
	Группа А		Группа В			
	Абс.	%	Абс.	%		
Очень низкий	2	8	4	17	3,205 ($p \leq 0,01^{**}$)	
Заниженный	4	15	12	50		
Средний	15	58	6	25		
Очень высокий	5	19	2	8		

$$t_{\text{кр}}=2,011 \text{ при } p \leq 0,05^* \quad t_{\text{кр}}=2,682 \text{ при } p \leq 0,01^{**}$$

Данные таблицы 5 свидетельствуют о том, что представители мордовской диаспоры в большей степени характеризуются заниженным уровнем эмпатических способностей, а

студенты-представители принимающего сообщества – средним уровнем эмпатических способностей. По результатам статистической обработки данных был установлен факт существования значимых различий в уровне развития эмпатических способностей ($t_{эмп}=3,205$ при $p\leq 0,01^{**}$) студентов групп А и В.

Представленные результаты эмпирического исследования позволяют охарактеризовать некоторые стороны общения и межличностных отношений студентов-представителей мордовской диаспоры.

Во-первых, факт повышенного коммуникативного контроля свидетельствует о достаточной степени напряженности в общении. Представителям мордовской диаспоры (студентам, переехавшим в Мордовию из других регионов) свойственно проявление постоянного контроля за собственным поведением и повышенная степень управления эмоциями.

Во-вторых, приоритетная стратегия соперничества в конфликтных взаимоотношениях свидетельствует об упорстве в отстаивании собственной позиции и некотором упрямстве, проявляемом в межличностном общении. Полученные данные подтверждают представление о соответствующей черте в национальном характере мордовского народа, достаточно распространенное в научной литературе [3; 13].

В-третьих, существующая тенденция к проявлению стратегии приспособления в межличностном общении свидетельствует о готовности приспособиться, привыкнуть к новым условиям жизнедеятельности в данном социокультурном сообществе.

Существование таких противоречивых и двойственных стратегий поведения в социальном взаимодействии подтверждает, высказанное В. К. Абрамовым, представление об особенностях адаптации мордовского народа к новым социальным условиям. Как отмечает ученый, представители мордвы стремятся приспособиться к новому социокультурному окружению с условием сохранения собственного национального имиджа [1]. Здесь, действительно, наблюдается единство стойкого и упорного сохранения собственной позиции при попытках активного приспособления к данному окружению. Также важно отметить, что выраженность стратегии приспособления свидетельствует об изначально доброжелательном, открытом и радушном отношении к новому человеку при знакомстве с ним и формировании межличностных отношений. Эта особенность – доброжелательного отношения при установлении новых контактов также зафиксирована в этнографических исследованиях мордвы многими учеными [1; 3; 13].

В-четвертых, заниженный уровень эмпатических способностей может препятствовать выстраиванию стратегий компромисса и сотрудничества, требующих достаточно высокой степени взаимопонимания и сопереживания другому человеку.

Полученные эмпирические данные в отношении факта заниженного уровня эмпатических способностей у студентов из мордовской диаспоры должны быть рассмотрены как вполне естественные для ситуации общения с представителями принимающего сообщества. Поскольку последние могут характеризоваться способами поведения и привычками, которые распространены и понятны в данном социальном окружении, но для студентов, приехавших из другого региона, могут представляться непривычными и чуждыми. Поэтому на первоначальных этапах адаптации в поликультурных условиях обучения в высшем учебном заведении студенты из мордовской диаспоры склонны принимать позицию эмоционального отчуждения, которая не располагает к высокому проявлению эмпатии.

Представленные характеристики свидетельствуют о некоторых сложностях адаптации студентов из мордовской диаспоры в условиях поликультурной среды вуза. Оптимизация общения и межличностных отношений студентов разных национальностей (в том числе представителей диаспор) возможна посредством проведения специализированных тренингов сотрудниками психологических служб вузов [5]. При организации тренинговых занятий следует ориентироваться на формирование коммуникативной компетентности студентов. Особое внимание необходимо уделять навыкам социального познания, конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций, а также актуализации позитивного межкультурного диалога и этнической толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов В. К. Мордовский народ (1897–1939). – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 412 с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 2003. – 272 с.
3. Волгаева Т. А. Менталитет мордовского этноса: истоки и сущность: историко-культурологический аспект: дис. ... канд. истор. наук. – Саранск, 2007. – 249 с.

4. Гарри Стек Салливан и межличностная теория психиатрии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychojournal.ru/psychologists/259-garri-stek-sullivan-i-mezhlichnostnaya-teoriya-psihiatrii.html>.
5. Ионова М. С., Ковалева Н. А. Динамика ностальгических переживаний студентов-первокурсников из национальных диаспор // Международная научно-практическая конференция «Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии», 28 – 29 октября 2013 г.: материалы. – Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013. – С. 58–59.
6. История социологии в Западной Европе и США: учебник для вузов / Отв. ред. Г. В. Осипов. – М.: НОРМА, 2001. – 576 с.
7. Кроник А. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. – М.: Мысль, 1989. – 204 с.
8. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. – М.: Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 2000. – 320 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 1. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко и др. – М.: Педагогика, 1983. – 389 с.
10. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 383 с.
11. Мудрик А. В. Юношеский тип общения // Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 59–69.
12. Мясищев В. Н. Психология отношений. – М.: МПСИ, 2005. – 158 с.
13. Никитина Э. В. Этноменталитет мордвы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.national-mentalities.ru/diversity/nacionalnopsihologicheskie_osobennosti_etnosov_rossii/povolzhe/etnomentalitet_mordvy_e_v_nikitina/.
14. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. – Киев: Лыбидь, 1990. – 191 с.
15. Психология А.–Я.: тесты, тренинги, словарь, статьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://azps.ru/tests/index.html>.

АЛАЕВА М. В., ЖИДКОВА Н. С.
ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В связи с повышением социальных ожиданий в отношении образовательных учреждений особый интерес для исследователей, педагогов и психологов представляет изучение проблемы эмоционального интеллекта студентов. В статье обозначено определение понятия «эмоциональный интеллект», его структура. Представлены результаты исследования эмоционального интеллекта у студентов педвузов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, понимание эмоций, эмпатия, студенты, педагогический вуз.

ALAEVA M. V., ZHIDKOVA N. S.
FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF UNIVERSITY STUDENTS OF EDUCATION

Abstract. In connection with the increase of social expectations of educational institutions the problem of emotional intelligence of students has become of particular interest to researchers, educators and psychologists. The article gives some definitions of emotional intelligence and its structure. The results of an emotional intelligence survey of university students of education are included.

Keywords: emotional intelligence, understanding emotions, empathy, university students, college of education.

Система высшего педагогического образования призвана содействовать развитию способностей студентов в интеллектуальном, духовном, нравственно-гуманистическом и профессиональном отношении. Одним из ключевых показателей, который должен быть развит у будущих сотрудников системы педагогического образования является эмоциональный интеллект.

Исследованием эмоционального интеллекта занимались многие исследователи (И. Н. Андреева, Н. П. Александрова, Р. Бар-ОН, Д. Гоулман, Д. В. Люсин, Д. М. Рыжов, Н. В. Симбирцева и др.). На сегодняшний день определено, что эмоциональный интеллект – это способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих людей с целью дальнейшего использования полученной информации для реализации собственных целей (Д. Гоулман) [3]; набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, влияющих на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды (Р. Бар-ОН) [1]; способность правильно истолковывать обстановку и оказывать на нее

влияние, интуитивно улавливать то, чего хотят и в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться стрессу и быть обаятельным (С. Дж. Стейн, Г. Бук) [2].

Эмоциональный интеллект – сложное, многокомпонентное образование, включающее в себя:

- 1) *идентификацию эмоций* (способность воспринимать (обнаружение факта, что эмоция есть), идентифицировать (понимание какая именно эмоция появилась), адекватно выражать эмоциональное состояние, умение отличить подлинную эмоцию от фальшивой);
- 2) *использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности* (способность использовать эмоции для перенаправления внимания на нужное событие, вызывание эмоций, способствующих решению задачи, умение использовать перепады настроения как средство разбора разных сторон зрения на проблему);
- 3) *понимание эмоций* (способность устанавливать связи между комплексами эмоций, понимать переходы одной эмоции в другую, понимать причины эмоций, умение пользоваться верbalной информацией об эмоциях);
- 4) *управление эмоциями* (способность контролировать эмоции, снижать интенсивность отрицательных эмоций и продуцировать в себе позитивные эмоции (адекватно ситуации), осознание своих эмоций, способность решать эмоционально нагруженные проблемы без подавления негативных эмоций, вызванных данной ситуацией) [4].

Согласно мнению Д. В. Люсина и Д. В. Ушаковой, эмоциональный интеллект, как психологическое образование, формируется в процессе всей жизнедеятельности человека под влиянием различных факторов: биологических (уровень эмоционального интеллекта родителей, правополушарный тип мышления, наследственные задатки эмоциональной восприимчивости, свойства темперамента, особенности переработки информации и др.) и социальных (степень развития самосознания ребенка, уверенность в эмоциональной компетентности, уровень образования родителей и семейный доход, эмоционально благополучные отношения между родителями, внешний локус контроля и др.) [5].

Студенчество – своеобразный этап жизни человека, связанный с обучением в высшем учебном заведении. Многие исследователи относят студенческий период к юношеству, которое охватывает период от 17 до 25 лет. В данном возрасте особенно возрастает потребность в общении с людьми и их признание, что значительно определяется активным взаимодействием с другими социальными общностями, спецификой обучения и воспитания в вузе. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, переживаниями, настроениями. В общении студенты познают не только себя, но и других, овладевают

опытом социальной жизни. К тому же эффективное решение проблем самосознания и самоутверждения невозможно вне общения с окружающими людьми.

Изучение эмоционального интеллекта у студентов педвуза особенно важно, так как их будущая профессия непосредственно связана с социальными взаимодействиями, а сам эмоциональный интеллект являются своеобразным индикатором развития профессионально важных качеств, помогает им лучше понимать себя и других людей, облегчает процесс общения.

С целью изучения особенностей эмоционального интеллекта у студентов педвуза организовано и проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 18 студентов Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева г. Саранска, средний возраст испытуемых составил 18,5 лет. Нами использованы следующие методики: «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла, Методика эмоционального интеллекта М. А. Манойловой. Данные полученные с помощью методики «Опросник эмоционального интеллекта» Н. Холла представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Особенности эмоционального интеллекта у студентов педагогического вуза
по методике Н. Холла**

Шкала	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональная осведомленность	2 (10 %)	12 (67 %)	4 (23 %)
Управление своими эмоциями	–	6 (33 %)	12 (67 %)
Самомотивация	1 (5,5 %)	9 (50 %)	8 (44,5 %)
Эмпатия	4 (22,2 %)	11 (61,1 %)	3 (16,7 %)
Управление эмоциями других	4 (22,2 %)	3 (16,7 %)	11 (61,1 %)

Согласно данным таблицы 1, у большинства студентов (67 %) отмечен средний уровень эмоциональной осведомленности и лишь 2 (10 %) студента имеют высокие показатели. Данный показатель свидетельствует о степени осведомленности о своем внутреннем состоянии, понимании своих эмоций и использовании их в повседневной жизни. Большинство студентов (67 %) имеет низкие показатели по шкале «Управление своими эмоциями». У 6 (33 %) студентов отмечен средний уровень. Самомотивация половины студентов находится на среднем уровне и у 8 (44,5 %) студентов – на низком. У большей части студентов (61,1 %) выявлен средний уровень эмпатии и у 4 (22,2 %) – высокий. Такие студенты понимают эмоции других людей, умеют сопереживать эмоциональному состоянию собеседника, могут оказать поддержку. По шкале «Управление эмоциями других» большая

часть студентов (61,1 %) имеет низкий уровень: они не могут управлять эмоциональным состоянием партнера, не могут проникать во внутренний мир собеседника. У 4 (22,2 %) студентов выявлен высокий уровень управления эмоциями других людей. Такие студенты могут воздействовать на эмоциональное состояние собеседника.

Далее нами была использована методика эмоционального интеллекта М. А. Манойловой. Результаты, полученные в ходе исследования, отображены в таблицу 2.

Таблица 2

**Особенности эмоционального интеллекта у студентов педагогического вуза
по методике М. А. Манойловой**

Шкалы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Осознание своих чувств и эмоций	3 (16,5 %)	3 (16,5 %)	12 (67 %)
Управление своими чувствами и эмоциями	–	5 (27,8 %)	13 (72,2 %)
Осознание чувств и эмоций других людей	2 (11,1 %)	5 (27,8 %)	11 (61,1 %)
Управление чувствами и эмоциями других людей	3 (16,7 %)	6 (33,3 %)	9 (50 %)

Согласно данным таблицы 2, у большинства студентов (67 %) выявлен низкий уровень осознания своих чувств и эмоций. Они обладают низкой способностью к пониманию роли своих эмоций в работе и общении. У 3 (16,5 %) студентов выявлен средний уровень осознания своих чувств и эмоций и у такого же количества – высокий. По шкале «Управление своими чувствами и эмоциями» 13 (72,2 %) студентов имеют низкие показатели и 5 (27,8 %) человек – средний уровень. Осознания чувств и эмоций других людей у 11 (61,1 %) студентов находится на низком уровне: им трудно распознавать чужие эмоции, понимать чувства партнеров по общению, они не способны понять положение другого человека. У 5 (27,8 %) студентов отмечен средний уровень осознания чувств и эмоций других людей. Всего лишь 2 (11,1 %) студента имеют высокий уровень развития указанной характеристики. По шкале «Управление эмоциями и чувствами других людей» половина студентов имеет низкий уровень, у 6 (33,3 %) студентов отмечен средний уровень, а у 3 (16,7 %) – высокий. Студенты же с низкими показателями не умеют управлять чужими эмоциями и влиять на чувства окружающих людей.

На основе проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

- у большей части студентов педагогического вуза отмечен средний уровень эмоциональной осведомленности, эмпатии;
- половина студентов имеет средний уровень самомотивации;

– большинство студентов имеет низкие показатели по осознанию своих и чужих чувств и эмоций, а также управлению ими.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Н. П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2009. – № 1. — С. 71–75.
2. Антропов Л. К., Куликов В. Ю. Особенности эмоционального интеллекта у студентов с разным профессиональным образованием // Вестник психофизиологии. – 2015. – № 1. – С. 93–96.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: ACT; Владимир: ВКТ, 2009. – 478.
4. Демина Л. Д., Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект как структурообразующий компонент психологической культуры личности // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 57–59.
5. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к изменениям / под. ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009. – 176 с.

ГРЕБЕШКОВА О. В., ЛЕТУНОВСКАЯ С. В.
РАЗВИТИЕ ПЛАНИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

Аннотация. Возникающая у ребенка к 5-6 годам планирующая функция речи позволяет повысить эффективность выполняемой им деятельности. У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается ее недоразвитие, что требует оказания специальной коррекционной помощи. В статье рассматривается вопрос о возможности овладения планирующей функцией речи такими детьми через целенаправленное формирование у них изобразительного замысла.

Ключевые слова: планирующая функция речи, рисование, изобразительный замысел, дошкольники с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня.

GREBESHKHOVA O. V., LETUNOVSKAYA S. V.
DEVELOPMENT OF SPEECH PLANNING FUNCTION
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH NRO

Abstract. The speech planning function develops in children at 5-6 years old, allowing to increase the efficiency of their activities. Preschool children with NRO demonstrate underdevelopment of the function, which requires special correctional care. The article considers the possibility of mastering the speech planning function by the children in question through targeted formation of their pictorial plan.

Keywords: speech planning function, drawing, pictorial plan, preschool children with NRO level III.

В дошкольном возрасте речь детей все больше включается в их деятельность, а к 5-6 годам перемещается с ее результата на начало, предваряя действие, планируя его, что повышает эффективность выполняемой работы, делая ее замысел более устойчивым, а его достижение более быстрым, точным и правильным. Благодаря такому планированию практическая и умственная деятельность ребенка становятся произвольными и целенаправленными. Планирующие высказывания появляются во внешней речи при практических затруднениях: дошкольники сначала создают план действий словесно, что позволяет избежать их импульсивности. Если задача слишком легкая, то нет необходимости в регулирующей и планирующей речи, если слишком сложная, то употребление ее будет неэффективным [6].

Овладение речевым планированием происходит через общение ребенка и взрослого. Прося о помощи и не получив ее, дети сами начинают анализировать в своей речи ситуацию,

пытаясь найти решение. И, наконец, с помощью речи планируют то, что не получилось выполнить с помощью непосредственного действия. Эту планирующую, регулирующую функцию речи ребенку передает взрослый в ходе общения, далее эти функции содержатся в его внешней эгоцентрической речи, а затем переходят во внутренний план. Планирование развивается от конца выполнения задания к его началу: малыш сначала в речи фиксирует полученный результат, затем начинает сопровождать деятельность речью, а уже затем обучается ее планировать. Если говорить о рисовании, то дети первоначально называют словом, что у них получилось, затем рассказывают, что изображают и, наконец, научаются словесно определять замысел будущего рисунка (Л. С. Выготский [1], А. А. Леонтьев [3], А. Р. Лурия [5]).

У. Р. Монтеалегре выделил следующие условия, позволяющие речи начать выполнять функцию планирования и регуляции:

- создание объективной необходимости речевого опосредования, что дает возможность ребенку принять задачу речевого опосредования действия;
- обеспечение дошкольников необходимыми и доступными ему символическими средствами, материальными опорами для полного и развернутого речевого планирования;
- создание условий освоения детьми орудийно-опосредованного выполнения действия [6].

В дошкольном возрасте речевое развитие ребенка происходит, в первую очередь, в сюжетно-ролевой игре. Кроме того, проведенные в последние годы психологические исследования показали, что степень сформированности регулирующей и планирующей функций речи дошкольника соответствует уровню владения им изобразительным замыслом [2].

В исследовании В. И. Лубовского доказано, что процесс формирования регулирующей и планирующей функцией речи затруднен у всех детей с ограниченными возможностями здоровья [4]. Косвенные данные о проблемах в становлении рассматриваемой функции у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) получены в работе А. А. Запуниди [2]. Автором установлено, что подавляющее большинство (87%) детей старшего дошкольного возраста с ОНР II и III уровней не сопровождают свое рисование речью, лишь у 13% наблюдаются пояснения данной деятельности и констатация полученного результата. Показано также, что обогащение исполнительной стороны их изобразительной деятельности приводит к появлению сопровождающей рисование речи, элементов планирования, повышению речевой активности. А.А. Запуниди доказывает, что целенаправленное поэтапное формирование у дошкольников с нормативным развитием

изобразительного замысла способствует, в том числе, овладению более высоким уровнем речевого планирования.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что целенаправленное развитие у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня изобразительного замысла будет способствовать повышению у них уровня планирующей функции речи.

С целью проверки выдвинутого предположения нами был проведен констатирующий эксперимент с 12 дошкольниками 7-8 лет с логопедическим заключением «ОНР III уровня». Детям предлагалось рисовать по собственному замыслу, а затем изменять изображение согласно определенным условиям. При этом для каждого испытуемого условия отбирались таким образом, чтобы выполнение задания находилось в зоне его ближайшего развития (что было установлено в процессе наблюдения за рисованием на занятиях и в свободной деятельности).

Результаты исследования показали низкий уровень развития у участвующих в эксперименте воспитанников регулирующей функции речи в целом: фиксации выполненного, сопровождения и планирования. У испытуемых наблюдалась прямая зависимость овладения ею от степени сформированности изобразительного замысла. Если у ребенка не было плана будущего рисунка, то и речь не включалась в деятельность. У тех дошкольников, кто продемонстрировал наличие шаблонного замысла, в единичных случаях, наблюдалось фрагментарное сопровождение. У части испытуемых с промежуточным замыслом (с которого они потом соскальзывали) отмечалась фиксация полученного результата, либо даже фиксация и элементарное речевое сопровождение деятельности.

Для проверки гипотезы о том, что целенаправленное развитие у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня изобразительного замысла будет способствовать повышению уровня их планирующей функции речи, с обследованными воспитанниками были проведены формирующий и контрольный эксперименты. Половина участников констатирующего исследования составили экспериментальную группу, остальные – контрольную.

Обучение проводилось в индивидуальной (по 12 занятий с каждым ребенком) и групповой форме (12 занятий). Все они строились в игровой форме, с учетом имеющихся в научной литературе рекомендаций по осуществлению коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР. Особое внимание уделялось формированию у испытуемых интереса к деятельности. Обучение планированию проходило в 4 этапа: 1) создание детьми рисунков по прямому поэтапному плану-указанию взрослого; 2) планирование будущего рисунка экспериментатором, затем испытуемыми с помощью педагога и, наконец, самими малышами; 3) создание дошкольниками плана будущего рисунка с помощью плана-схемы изображения: с полной ориентировочной схемой, далее – сокращенной ориентировочной

схемой; 4) построение испытуемыми предварительного плана-схемы рисунка с предварительным верbalным планированием без внешней опоры. Кроме того, планировать замысел создаваемого продукта аналогичным образом испытуемых учили и на конструировании.

Результаты контрольного эксперимента по методике констатирующего исследования показали эффективность предложенного обучения. У всех дошкольников экспериментальной группы наблюдалось продвижение в плане формирования рассматриваемой функции. Дети, которые работали до специального обучения молча, стали в речи фиксировать результат, сопровождать деятельность речью и элементарно ее планировать. У тех немногих воспитанников, которые до обучения фиксировали в речи результат и сопровождали свою деятельность речью, наблюдались теперь все элементы данной регулирующей функции: фиксация, сопровождение и планирование. Результаты контрольной группы соответствовали данным констатирующего эксперимента.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило гипотезу о том, что целенаправленное формирование у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня замысла будущих рисунков способствует развитию у них планирующей функции речи. Подтверждение получили и сведения, представленные А. А. Запуниди [2] о том, что уровень развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня регулирующей функцией речи взаимосвязан со степенью сформированности у них изобразительного замысла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собрание сочинений: в 6-ти т.; Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 361 с.
2. Запуниди А. А. Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 35 с.
3. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / под ред. Б. А. Серебренникова. – М.: Наука, 1970. – С. 314–370.
4. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Педагогика, 1978. – 224 с.
5. Лuria A. R. Язык и сознание / под ред. E. D. Chomskoy. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 c.
6. Монтеалегре У. Р. Роль речи в решении пространственных задач детьми дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – M., 1987. – 182 с.

НАЗАРОВА Т. В., ПОЛОЗОВА О. В.
РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК УСВОЕНИЯ
ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье рассматриваются условия успешного обучения младших школьников с речевым недоразвитием, их социальной адаптации. Обосновывается необходимость проведения своевременной диагностики и коррекционно-профилактической работы по предупреждению дизорфографии, которая основывается на комплексном развитии предпосылок усвоения орфографических навыков.

Ключевые слова: орфографический навык, общее недоразвитие речи, компоненты речевой системы.

NAZAROVA T. V., POLOZOVA O. V.
DEVELOPMENT OF PREREQUISITES FOR MASTERING
SPELLING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH NRO

Abstract. The article considers some issues of successful teaching primary school children with speech underdevelopment and their social adaptation. The authors prove the need for timely diagnosis and correction-preventive work on prevention of dysorthographia, which is based on the comprehensive development of the prerequisites of mastering spelling skills.

Keywords: spelling skill, general underdevelopment of speech, speech system components.

По определению, принятому в научной литературе, общее недоразвитие речи (ОНР) – это форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [4].

Орфографический навык – это сложный мыслительный процесс. Он включает в себя такие умственные операции, как сравнение языковых фактов, нахождение в них сходного и различного, операции абстрагирования, и, наконец, выработку соответствующих ассоциаций [3].

Процесс формирования орфографических навыков представляет собой сложный речемыслительный процесс, который требует от ребенка базового уровня сформированности мыслительных операций, речевых навыков, языковых обобщений и т.д. [2].

По мнению Л. С. Цветковой, трудности формирования процесса письма у детей, а также его несформированность, носят системный характер. Механизмы нарушения чаще всего комплексные и могут лежать в сфере не только элементарных психических процессов (моторики, графомоторных координации, нарушения звукового анализа и синтеза и т.д.), но

и в сфере высших психических функций – в нарушении общего поведения, несформированности личности, внимания, абстрактных форм мышления и т.д. [6].

Цель работы – изучение особенностей усвоения предпосылок орфографических навыков младшими школьниками с ОНР III уровня.

Экспериментальное исследование проводилось в период с декабря 2015 г. по март 2016 г. в начальной школе г. Москвы. В исследовании принимали участие 10 учащихся младших классов в возрасте 7-8 лет с заключением ПМПК «ОНР III уровня».

В ходе констатирующего эксперимента была применена методика, разработанная Т. А. Фотековой совместно с Л. И. Переслени, в которой использованы пробы, предложенные Р. И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, А. Р. Лурия [5].

Исследование уровня успешности усвоения предпосылок орфографических навыков проводилось с соблюдением определенной последовательности (6 серий). Каждая серия состоит из речевых проб нарастающей трудности. К каждому заданию (пробе) ребенку давались четкие инструкции по его выполнению. В методике разработаны отдельные критерии оценки, которые отражают четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок, а также вид и количество использованной помощи.

В ходе экспериментального исследования были проанализированы следующие компоненты речевой системы: фонематическое восприятие, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговая структура слова, навыки языкового анализа, грамматический строй речи, словарь и словообразовательные процессы, понимание логико-грамматических отношений, связная речь.

Наименьшее количество затруднений у учащихся вызвали задания направленные на исследование развития фонематического слуха, а также артикуляционной моторики. Анализ исследования показал, что средний балл успешности выполнения этих заданий составил 65,59% и 64,5% соответственно. Дети допускали ошибки как в рядах слогов, включающих 2 оппозиционных звука, так и в рядах слогов, включающих 3 оппозиционных звука. Нарушение артикуляционной моторики у обследуемых детей проявилось в ограниченности и неточности, вялости движений органов артикуляции.

Звукопроизношение при формировании письменной речи является одним из наиболее важных показателей успешности формировании данного вида речи. Средний показатель успешности выполнения заданий этой группы составил 66,25%. При обследовании звукопроизношения было определено, что школьники с общим недоразвитием речи III уровня заменяют, пропускают и искажают звуки как в самостоятельной речи, так и изолировано.

При обследовании звуко-слоговой структуры слова у учащихся чаще всего возникали следующие трудности: недостатки произношения отдельных звуков или групп звуков, слоговой структуры слова, особенно при воспроизведении слов со стечением согласных или многосложных слов. В речи детей встречались отдельные нарушения звуконаполнимости: сокращение звуков, перестановки звуков, реже слогов. Средний показатель успешности выполнения заданий этой группы составил 61,65%.

Средний результат успешности выполнения заданий при исследовании развития навыка языкового анализа составил 68,66%. Из характерных нарушений нами были отмечены:

- при выделении первого звука в слове крыша дети часто называли второй согласный звук в слове, вместо первого;
- при выделении конечного звука в слове стакан, дети ошибочно выделяли согласный звук [к] или называли последний гласный звук;
- наибольшее затруднение вызвали задания, в которых необходимо было определить количество звуков в слове – с данным заданием не справились 8 детей из 10.

По итогам исследования были выявлены следующие нарушения в формировании навыка владения грамматическим строем речи: замены слов по семантическому и фонетическому сходству; поиск слов и трудности удержания смысловой программы; пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения. Сложности у школьников возникали и при подборе синонимов и антонимов. Наибольшие затруднения при выполнении проб вызвали задания, связанные с употреблением предлогов (над, под, из-за, между) и согласовании существительных с числительными и прилагательными в роде, числе и падеже. Кроме того, у подавляющего большинства детей были отмечены затруднения в построении предложений самостоятельно. Средний результат успешности выполнения заданий составил 57,25%.

При исследовании развития навыка словообразования выяснилось, что наибольшие затруднения у школьников вызвали задания на образование имени существительного, обозначающего детей животных (большая часть учащихся образовывали слова путем уменьшительно-ласкательного суффикса); притяжательных прилагательных. Анализ данных показал, что дети заимствуют из речи окружающих производные слова в целом и не создают их по правилам словообразования, а воспроизводят на основе общего звукового образа, часто в искаженном виде, что обусловлено недостаточностью фонематического восприятия и анализа. Средний результат успешности выполнения заданий составил 59,5%.

Выполнение заданий на выявление уровня развития грамматических конструкций нами было отмечено, что эти процессы у детей лучше сформированы, нежели процессы

воспроизведения их в собственной речи. Также был выявлен низкий уровень сформированности причинно-следственных и временно-пространственных связей. Средний результат успешности выполнения заданий при исследовании развития навыка языкового анализа составил 68,3%.

Наиболее несформированной у детей данной группы оказалась связная речь. Средний результат по группе составил 48,98%. Серьезные затруднения у детей вызвало составление связного рассказа по картинкам. Даже при присутствии наглядной опоры в виде серии картин, ученикам было сложно последовательно, развернуто, грамотно составить рассказ. Более благоприятная картина наблюдалась при пересказе. Но детям было сложно грамотно воспроизвести предложенную сказку.

После проведенного констатирующего эксперимента были сделаны выводы об особенностях развития предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР III уровня. Общее недоразвитие речи оказывает негативное влияние на развитие всех компонентов речевой и неречевой систем.

В связи с этим в работе по развитию предпосылок усвоения орфографических навыков младшими школьниками с ОНР III уровня можно выделить следующие направления коррекционно-профилактической работы: формирование фонематического восприятия, артикуляционной моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова; навыков языкового анализа, грамматического строя речи, словаря и словообразовательных процессов; навыков понимания логико-грамматических отношений, связной речи; развитие внимания, памяти, мышления; развитие программирования последовательности языковых операций, их реализация и контроль в процессе орфографической деятельности.

В результате проведенного исследования мы заключаем, что логопедическая коррекционно-профилактическая работа, направленная на развитие предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с ОНР III уровня, должна основываться на комплексном усовершенствовании речевой системы, а также высших психических функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лалаева Р. И., Прищепова В.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
2. Прищепова И. В. Дизорфография младших школьников: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2006. – 240 с.

3. Прищепова И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. – СПб.: Образование, 1992. – С. 124 – 131.
4. Учебник для студентов дефектологических факультетов пед. высших учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
5. Фотекова Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод пособие. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 96 с.
6. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение: учеб. пособие для студ. дефектологических факультетов пед. институтов. – М.: Просвещение, 2001. – 256 с.

АНДРОНОВА Н. В., ПОСТНИКОВА А. С.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «эмоциональная культура», анализируется проблема развития эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста. Представлены результаты экспериментального исследования эмоциональной культуры личности.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, эмоциональная культура, младшие школьники, программа развития, формирующий эксперимент.

ANDRONOVA N. V., POSTNIKOVA A. S.

EMOTIONAL CULTURE DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article considers the concept of emotional culture. The study focuses on the problem of the development of emotional culture in primary school children. In this connection, the results of an experimental study of the individual emotional culture are presented.

Keywords: emotional sphere of personality, emotional culture, primary school children, development program, educational experiment.

В последнее время эмоциональная культура приобретает статус важнейшей личностной характеристики современного человека. С этим положением нельзя не согласиться, поскольку человек в современном обществе постоянно ощущает увеличение эмоциональных нагрузок, периодически испытывает «душевный дискомфорт», ему не хватает гармонии с окружающим миром.

И. Н. Рыбакова под эмоциональной культурой личности подразумевает комплекс явлений, представляющих собой в значительной мере развитие и совершенствование тех качеств эмоциональной жизни, которые в ограниченном виде проявлялись на более ранней возрастной ступени. Автор полагает, что эмоциональная культура – главный определитель успеха взаимодействия, общения, субъект-субъектных отношений [5].

А. В. Зарезнова понятие эмоциональной культуры рассматривает в двух смыслах:

1) в широком, как особую область деятельности, регулируемую общепринятыми нормами выражения эмоций, которая оказывает влияние на развитие личности в целом;

2) в узком, как способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении [1].

О. М. Романова эмоциональную культуру представляет как особое личностное образование, определяющее уровень эффективности человеческих взаимоотношений в

обществе через развитие трех структурных компонентов: когнитивного, практического и ценностно-смыслового [4].

Согласно мнению Н. С. Ульяновой, в настоящее время у школьников необходимо формировать основы эмоциональной культуры через: развитие умений оценивать свои эмоции и чувства; обучение адекватным способам эмоционального реагирования (избавление от стрессов, восполнение эмоциональной недостаточности, использование методами релаксации) [6].

Мы полагаем, что развитие эмоциональной культуры приобретает особую значимость в младшем школьном возрасте. В этот период отмечается усложнение эмоционально-мотивационной сферы и возникновение внутренней жизни, появляется логика чувств. Уменьшается импульсивность и непосредственность поведения ребенка. Он начинает скрывать свои переживания и колебания, пытается не показывать другим, что ему плохо. Однако у него в значительной мере сохраняется и стремление выплеснуть все эмоции на окружающих, и сделать то, что сильно хочется [2].

О. М. Романова указывает на следующие характеристики эмоционального развития младших школьников:

- легкая отзывчивость на происходящие события;
- непосредственность и откровенность выражения своих переживаний – радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонность к кратковременным и бурным аффектам;
- эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются [4].

Важность формирования эмоциональной культуры младших школьников вытекает также из нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [7]. Среди установленных стандартом (ФГОС) требований к личностным результатам обучающихся указываются ценностно-смысловые установки младших школьников, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции и личностные качества. Соответствующие результаты должны, в частности, отражать развитие эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей, становление гуманистических ценностных ориентаций обучающихся.

Для определения уровня развития эмоциональной культуры нами было организовано и проведено эмпирическое исследование. В качестве испытуемых выступали 30 учеников 3 «А» класса МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3» р. п. Кузоватово Ульяновской области.

На первом этапе исследования мы определяли степень сформированности эмоциональной культуры младших школьников. В ходе диагностической процедуры применялись следующие методики: стандартизированный опрос О. М. Романовой [4], проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой [3], тест оценки эмоционального интеллекта Николаса Холла [8].

Заметим, что методика О. М. Романовой содержит вопросы, касающиеся таких основных эмоций, как радость, грусть, злость, страх, удивление и стыд/чувство вины. Она охватывает различные психические явления: ощущения и восприятие, память, мышление, мотивационную сферу и поведенческий компонент (как ведет себя человек под влиянием эмоций, и что он делает, чтобы с ними справиться). Первая часть вопросов касается непосредственно самого испытуемого (этап «Я сам»), а с помощью второй части изучаются его представления относительно эмоционального мира других людей (этап «Другие»). Каждому ребенку предлагается ответить, что он (или другой человек) ощущает, вспоминает, думает, желает, делает «обычно», «как правило», «чаще всего» при переживании той или иной эмоции [4].

В процессе опроса многие дети испытывали трудности. В ряде случаев возникала необходимость в наводящих вопросах, а для получения ответов на некоторые вопросы нужна была и предварительная беседа. Это указывает на то, что диагностируемое свойство недостаточно сформировано. По результатам опроса, две трети выборки младших школьников (20 человек или 66,7 %) имели низкий уровень развития эмоциональной культуры. Около четверти испытуемых (7 человек или 23,3 %) демонстрировали средний уровень развития изучаемого свойства. Они без особого труда отвечали на вопросы по основным эмоциям блока «Я сам», но затруднялись в ответах на блок «Другие». К сожалению, только у трёх младших школьников (10 %) был выявлен высокий уровень сформированности эмоциональной культуры. Им легко давались вопросы обоих блоков.

С помощью проективного теста «Домики» нам удалось выявить особенности эмоциональной сферы испытуемых – младших школьников. По данным исследования, чуть более половины детей (16 человек или 53,3 %) в основном испытывают отрицательные эмоции. Для них характерно доминирование плохого настроения и неприятных переживаний, наличие проблем, которые они не могут решить самостоятельно. Около трети выборки испытуемых (9 человек или 30 %) показали эмоциональное состояние,

соответствующее норме. Эти дети могут и радоваться, и печалиться, у них нет поводов для беспокойства. Лишь небольшая часть участвовавших в исследовании младших школьников (5 человек или 16,7 %) в целом отличалась позитивной оценкой окружающего мира. Этим детям в большей степени присущи положительные переживания, среди которых наиболее яркими являются чувства восхищения и счастья.

Обобщение результатов обследования испытуемых с помощью методики Н. Холла позволило установить, что высоким уровнем эмоционального интеллекта обладает всего один ученик (3,3 %), средним – 19 испытуемых (63,4 %), низким – 10 детей (33,3 %). К сказанному добавим, что более половины детей имели низкие показатели по шкалам «Управление своими эмоциями» (20 человек или 66,7 %) и «Самомотивация» (19 человек или 63,4 %). Это свидетельствует о слабом развитии эмоциональной отходчивости, эмоциональной гибкости, затруднённом управлении своим поведением с помощью управления своими эмоциями. Отрадно, что по шкалам «Распознание эмоций других людей», «Эмпатия» и «Эмоциональная осведомленность» было получено достаточно много средних показателей (соответствующие процентные доли: 76,7 %, 66,7 % и 60,0 %). Эти данные указывают на присущий большей части испытуемых нормальный уровень развития умения воздействовать на эмоциональное состояние других людей. Для них характерно осознание и понимание своих эмоций, понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека. Что касается высоких показателей, то их было обнаружено не так много. По шкале «Эмоциональная осведомленность» таких 30 % (9 человек), по шкале «Управление эмоциями других людей» – 10 % (3 человека), по шкале «Самомотивация» – 6,6 % (2 человека), а по шкалам «Эмпатия» и «Управление своими эмоциями» ещё меньше – по 3,3 % (по 1 человеку).

Сопоставление эмпирических данных дало нам возможность сделать вывод о недостаточной степени сформированности эмоциональной культуры младших школьников и необходимости её целенаправленного развития.

В рамках формирующего эксперимента с участием той же группы испытуемых была использована программа «Мы и эмоции», направленная на развитие эмоциональной культуры младших школьников. Данная программа рассчитана на 10 занятий общей продолжительностью 45 минут каждый. Основные приемы и методы работы: психогимнастические упражнения (мимические и пантомимические), которые проводятся на заданную тему и позволяют ребенку почувствовать нужное эмоциональное состояние через движение и мимику; элементы арт-терапии (музыка, изобразительная деятельность); сюжетно-ролевые игры; релаксационные упражнения.

Для вторичной диагностики эмоциональной культуры младших школьников применялись те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Сравнение показателей опроса по методике О. М. Романовой до и после проведения формирующего эксперимента выявило динамику развивающегося свойства у испытуемых. Так, количество младших школьников с высоким уровнем сформированности эмоциональной культуры увеличилось на 30, 0 % и составило 40, 0 % от общей численности выборки. Увеличилась и категория детей со средним уровнем развития эмоциональной культуры. Соответствующие показатели были выявлены у 33, 3 % детей, что на 10, 0 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента. Наряду с этими положительными изменениями обнаружено уменьшение на 40, 0 % группы младших школьников с низким уровнем развития эмоциональной культуры. Их стало 26, 7 %.

В ходе расчета t-критерия Стьюдента были отмечены статистически достоверные отличия между показателями уровня развития эмоциональной культуры у младших школьников ($t_{ЭМП} = 5,4$; $p \leq 0,01$) до и после формирующего эксперимента.

Анализ данных вторичной диагностики испытуемых посредством проективного теста «Домики» также указывает на позитивный сдвиг в развитии эмоциональной культуры младших школьников. Отметим, что категория детей с высоким уровнем развития соответствующего свойства увеличилась на 16, 6 % и составила 33, 3 % от экспериментальной выборки. Более крупной стала группа испытуемых, демонстрирующая средний уровень развития эмоциональной культуры (43, 3 %, что на 13, 3 % больше, чем на констатирующем этапе эксперимента). Количество младших школьников с низким уровнем развития эмоциональной культуры уменьшилось на 29, 9 %. Их доля составила 23, 4 %.

При расчете t-критерия Стьюдента были выявлены статистически достоверные отличия между показателями уровня развития эмоциональной культуры у младших школьников ($t_{ЭМП} = 6,8$; $p \leq 0,01$) до и после формирующего эксперимента.

Осуществлённая после проведения формирующего эксперимента оценка эмоционального интеллекта испытуемых даёт возможность говорить о повышении в целом его уровня у членов экспериментальной группы. Количество младших школьников с высоким уровнем развития названного свойства увеличилось на 36, 7 % и составило 40, 0 %. Численность детей со средним уровнем развития эмоционального интеллекта уменьшилась на 20, 1 % (за счёт перешедших на более высокий уровень) и составила 43, 3 % выборки. Категория испытуемых с низким уровнем развития эмоционального интеллекта уменьшилась на 16, 6 % и составила 16, 7 %.

В ходе расчета t-критерия Стьюдента были получены статистически достоверные отличия между уровнем развития эмоционального интеллекта младших школьников ($t_{\text{ЭМП}} = 5,1$; $p \leq 0,01$) до и после формирующего эксперимента.

В заключение отметим, что в результате формирующего эксперимента удалось обогатить психологические знания младших школьников о мире эмоций, усовершенствовать навыки понимания эмоций другого человека, произошло повышение уровня дифференциации эмоций, расширение эмоционального словарного запаса. Это позволяет говорить о том, что предложенная программа занятий действительно способствует развитию эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зарезнова А. В. Эмоциональная культура как фактор эмоциональной саморегуляции личности // APRIORI. Гуманитарные науки. – 2014. – № 4. – С. 56–59.
2. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
3. Орехова О. А. Методика «Домики»: диагностика дифференциаций эмоциональной сферы ребенка: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2007. – 104 с.
4. Романова О. М. Особенности эмоциональной культуры младших школьников // Интеграция образования. – 2010. – № 3. – С. 89–93.
5. Рыбакова И. Н. Воспитание эмоциональной культуры детей младшего школьного возраста в учебном процессе // Педагогика и психология: теория и методика обучения. – 2011. – № 16. – С. 77–79.
6. Ульянова Н. С. Формирование эмоциональной культуры младших школьников на занятиях по изобразительному искусству: дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск: ИГУ, 2006. – 219 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Минобрнауки России от 22 сентября 2011 г. № 2357.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

РОМАНОВ К. М., СУРАЙКИНА И. Н., РОМАНОВ Д. К.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА НАРОДА КОМИ¹

Аннотация. На основе психологического анализа коми-русского словаря выявлены основные параметры анализа эмоционального опыта народа коми. Установлено, что представленные в словаре эмоциональные категории занимают довольно скромное место – 1,1%. В эмоциональной культуре народа коми преобладает отрицательный эмоциональный опыт. Эмоциональный опыт народа коми представлен преимущественно эмоциональными свойствами и состояниями.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный опыт, понимание эмоций, эмоциональная культура, эмоциональные категории, народ коми, знак эмоций, эмоциональные свойства, эмоциональные состояния, эмоциональные процессы, эмоциональные действия.

ROMANOV K. M., SURAIKINA I. N., ROMANOV D. K.

CHARACTERISTICS OF KOMI PEOPLE EMOTIONAL EXPERIENCE

Abstract. The study presents the basic parameters of emotional experience analysis based on a psychological analysis of the Komi-Russian dictionary. It has been found that emotional categories included in the dictionary make only 1.1% of its vocabulary. Negative emotional experience dominates the emotional culture of the Komi people. The Komi people emotional experience is represented mainly by emotional characteristics and states.

Keywords: emotions, emotional experience, understanding emotions, emotional culture, emotional category, Komi people, emotion sign, emotional characteristics, emotional states, emotional processes, emotional actions.

Важнейшее место в культуре любого народа занимает психологический опыт. В нем сконцентрированы исторически наработанные этносом психологические знания, способы понимания людей, способы общения, формы межличностных отношений [9]. Все это составляет содержание психологической культуры этноса как неотъемлемой части его культуры. Психологическая культура человека довольно многообразна и многомерна. Существует большое количество ее видов. Важное место среди них занимает эмоциональная культура [8; 9]. В ней сконцентрирован эмоциональный опыт народа. Усваивая его, ребенок становится полноценным носителем эмоциональной культуры. Как личностное образование эмоциональная культура выражается в способности человека разумно, эффективно и

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 15-16-13003 «Этнические особенности общения и межличностного понимания у финно-угорских народов».

гуманно обращаться с эмоциями и чувствами: своими и чужими. Например, если человек позволяет себе совершать агрессивные реакции в адрес других людей (родных, друзей, коллег по работе), то в данном случае нельзя говорить о наличии у него полноценной эмоциональной культуры. Он не владеет своими эмоциями. Скорее наоборот, эмоции владеют им. Высокий уровень развития эмоциональной культуры позволяет человеку эффективно распоряжаться своими и чужими эмоциональными ресурсами.

Оценка уровня развития эмоциональной культуры будет разной в зависимости от того, в какой мере осознает и как относится субъект к своим эмоциональным особенностям. Он может не осознавать их, осознавать и оправдывать факт существования эмоциональных недостатков (принимать их), осознавать их как недостатки и стремиться избавиться от них. Только последний вариант представляется наиболее перспективным для развития его эмоциональной культуры [9]. Это важно учитывать при разработке методики формирования и коррекции эмоциональной культуры.

Эмоциональная культура имеет системное строение. Она включает в себя три структурных компонента: когнитивный, регулятивно-практический и ценностно-смысовой. Когнитивный компонент эмоциональной культуры обеспечивает понимание субъектом эмоций и чувств, которые испытывает он сам или другие люди. Он представлен соответствующими знаниями об эмоциональной жизни людей, эмпатией и мышлением, позволяющим ориентироваться в ней. Когнитивный компонент составляет основу для разумного обращения субъекта со своими или чужими эмоциональными ресурсами. Регулятивно-практический компонент эмоциональной культуры представлен системой механизмов, приемов и действий, с помощью которых происходит управление собственными эмоциями и эмоциями других людей. Сюда входит умение сдерживать себя во время конфликта, утешить страдающего человека, поддержать неуверенного в успехе человека и др. Ценностно-смысовой компонент эмоциональной культуры выражается в человеческом отношении субъекта к людям и к их эмоционально жизни. К людям можно относиться положительно или отрицательно, а их эмоциональные состояния можно принимать во внимание, или игнорировать их или даже манипулировать ими. От этого зависит то, с какой целью субъект будет использовать свои знания об эмоциях и чувствах и способы управления ими: с гуманной или антигуманной.

Проблема эмоций имеет глубокие исторические корни и является традиционной для психологии [2; 5; 12]. Эмоциональная культура стала предметом научного анализа только в последние годы. Поэтому понятие еще не вошло в научный обиход. Более распространенными являются категории эмоциональный интеллект и эмоциональная компетентность. [1; 4; 10; 12]. Мы полагаем, что они представляются более узкими и не в

полной мере отражают феномен. В них не учитывается духовно-нравственный компонент.

В данной статье мы остановимся на когнитивном компоненте эмоциональной культуры, в функции которого входит понимание человеком собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей. Одним из важнейших условий этого является владение соответствующим понятийным аппаратом. Для того, чтобы эмоциональное состояние было понято, необходимо выделить и идентифицировать его, а значит отнести к определенному виду, имеющему соответствующее название, например, удивление, радость, страх, тревога и т. п. Это касается понимания не только чужих, но и собственных эмоций. Понимание субъектом собственных эмоций осуществляется не непосредственно через личное переживание его. Маленький ребенок способен к разным эмоциональным переживаниям. Но это не факт, что он понимает их. Пребывание в эмоциональном состоянии нельзя отождествлять с пониманием этого состояния. Понимание человеком своего эмоционального состояния – это не натуральная, а высшая психическая функция, опосредованная знаком (Л. С. Выготский). Развитие этой функции осуществляется на основе усвоения соответствующих понятий. Их носителем является язык, в котором зафиксирован психологический, в том числе и эмоциональный опыт народа. В процессе усвоения родного языка ребенок овладевает соответствующими понятиями и необходимыми умственными действиями, что позволяет ему в последующем ориентироваться в эмоциональном мире. Логично предположить, что каждый народ создал свою эмоциональную культуру. Поэтому понимание эмоций характеризуется этническими особенностями.

Для изучения этого вопроса мы провели психологический анализ словаря одного из финно-угорских народов: народа коми (31000 слов) [6].

При этом мы предполагали, что в словарях сконцентрирован психологический опыт народа, в том числе и опыт обращения с эмоциональной реальностью.

В качестве предмета анализа были эмоциональные категории, например: радость, страх, волнение и т. п. Именно они и являются носителями эмоционального опыта этноса. Усваивая их, ребенок овладевает соответствующими умственными действиями, на основе которых происходит понимание эмоций.

Результаты анализа показали, что в словаре народа коми содержится 343 эмоциональные категории. Это составляет 1,1% от объема всего словаря. Мы не можем оценить эмоциональный опыт коми с точки зрения того, достаточно ли его для благополучного существования народа. Можно только предполагать, что каждый народ создал ту эмоциональную культуру, которая соответствует его жизненным интересам и устраивает его.

Феноменология эмоциональной жизни человека довольно богата и многообразна [9]. Ее многообразие задается такими параметрами как знак, временные характеристики, содержание эмоциогенных ситуаций, характер эмоциональных действий, модальность и др. Все это может быть предметом этнопсихологического анализа.

Одной из существенных характеристик эмоций является знак. Он определяется тем, в какой мере то или иное переживание нравится субъекту. В зависимости от знака эмоции подразделяются на три группы: положительные, отрицательные и двойственные. Положительные эмоции возникают в ситуациях, благоприятствующих реализации жизненных интересов человека. Они являются показателями благополучности его бытия и переживаются как приятные. Отрицательные эмоции связаны с ситуациями и обстоятельствами, препятствующими реализации жизненных интересов человека. Они выступают как субъективные индикаторы неблагополучности бытия и переживаются как неприятные или даже невыносимые. Двойственные эмоции совмещают в себе одновременно два переживания: положительное и отрицательное. Они свидетельствуют о противоречивости человеческого бытия.

Рассмотрим соотношение категорий по знаку представленных в них эмоций. Доминирующее место в эмоциональном опыте данного этноса занимают отрицательные эмоции. Соответствующий количественный показатель составляет 225 (65,6%). Это говорит о том, что у народа коми преобладающим является негативный эмоциональный опыт. Именно поэтому он лучше ориентируется в отрицательных, а не в положительных эмоциях. Возможно, что это оправдано с точки зрения выживаемости этноса. Мы не располагаем соответствующими нормативами и не можем оценить этот показатель с точки зрения благополучия эмоционального опыта данного этноса и уровня его удовлетворенности жизнью. Надо сказать, что преобладание негативного эмоционального опыта характерно не только для народа коми. Это характерно и для других финно-угорских народов [8]. Подтверждением этого является также тот факт, что среди так называемых фундаментальных эмоций преобладают отрицательные [5].

Второе место в структуре эмоционального опыта данного народа занимают положительные эмоции, значительно уступая отрицательным. Соответствующий показатель равен 83 (24,3%) единицы. Соотношение отрицательного и положительного эмоционального опыта у народа коми составляет 2,7.

Третье место в структуре эмоционального опыта народа коми занимают неопределенные или двойственные эмоции.

Следующий этап анализа словаря эмоциональных категорий был направлен на укрупнение семантических единиц анализа. Процедура укрупнения производилась путем

объединения близких по значению категорий. Например, в одну семантическую группу были включены такие категории: грусть, грустно, грустить, довольно грустно. В каждой укрупненной единице анализа можно выделить семантический центр и периферическое пространство. Семантический центр представлен базовым словом, обозначающим соответствующий эмоциональный феномен. Чаще всего это существительное. В данном примере это слово грусть. Однако в отдельных случаях семантический центр может быть представлен другими частями речи. Периферическая часть состоит из однокоренных слов, производных от базового слова: прилагательных, наречий и глаголов. Периферическая часть может включать в себя от одного до нескольких слов. В некоторых случаях она может отсутствовать.

В укрупненной единице анализа представлен близкий по содержанию эмоциональный опыт этноса. Поэтому производные от центральной эмоциональной категории слова не привносят в нее принципиально новое содержание. Тем не менее, они свидетельствуют о широте эмоционального опыта этноса. За каждой производной эмоциональной категорией стоит определенный эмоциональный опыт. Следовательно, чем больше семантическое пространство центральной категории, тем богаче соответствующий эмоциональный опыт этноса.

В результате укрупнения единиц анализа произошло значительное сокращение словаря эмоциональных категорий. Всего была выделена 51 базовая эмоциональная категория, что составляет 0,16% по отношению к объему всего словаря и 14,6% по отношению к объему словаря эмоциональных категорий. Средний объем укрупненной эмоциональной категории составляет 6,86 единиц.

Соотношение базовых эмоциональных категорий по знаку следующее: отрицательные – 43 (84%), положительные – 8 (16%). Как видим, отрицательные эмоциональные категории занимают доминирующее положение. Это еще раз говорит о том, что у народа коми негативный эмоциональный опыт значительно богаче позитивного (в 6 раз). Это можно объяснить соответствующими условиями жизни, в которых отрицательные эмоции являются более важными, чем положительные. Для получения более достоверной информации по этим вопросам требуется кросс-культурное исследование эмоциональной культуры.

Мы не исключаем возможности дальнейшего сокращения словаря эмоциональных категорий за счет исключения синонимов, например, страх, испуг; волнение, тревога; горе, тоска и др. Но в таком случае утрачивается очень важная часть эмоционального опыта этноса и он представляется более ограниченным. Любая эмоция допускает множество вариантов и разновидностей в зависимости от уровня выраженности, продолжительности, содержания

эмоциогенной ситуации, взаимодействия и смешивания с другими эмоциями, насыщенности когнитивными элементами. Например, эмоция страдания в зависимости от уровня выраженности может принимать форму горя, тоски, безысходности и др. Чем богаче эмоциональный опыт этноса, тем большее количество разновидностей каждой базовой эмоции он вмещает в себя. В эмоциональной культуре разных этносов имеется много общего. Можно предположить, что в эмоциональной культуре каждого этноса содержатся все базовые эмоции: страдание, страх, удивление, радость, стыд, гордость, удивление, интерес, презрение, отвращение и др. В эмоциональном словаре народа коми представлены все базовые эмоции. Этнические особенности следует искать не в центральных эмоциональных категориях, представляющих базовые эмоции, а в категориях, входящих в группу периферических.

На следующем этапе исследования мы проанализировали эмоциональный опыт данного этноса в процессуально-генетическом плане. Из психологии известно, что эмоции могут иметь форму процесса, состояния и свойства. Эмоциональные свойства представлены прилагательными, например, агрессивный, беспокойный, злой, ревнивый и т. п. Вместе с тем они могут использоваться и для обозначения актуальных эмоциональных состояний, например, злой (в данный момент), беспокойный (в данный момент) и т. п.. Эмоциональные состояния как самостоятельные феномены представлены преимущественно существительными, например, агрессия, радость, жалость и др. По сути дела речь идет о базовых эмоциональных явлениях. Процессуальность эмоций представлена преимущественно глаголами, например, беспокоиться, гордиться, стыдиться, страдать, горевать, тосковать и др. В этих категориях в той или иной степени представлена активность субъекта, направленная на порождение и регуляцию собственных эмоций, т. е. эмоциональные действия или действия переживания [3]. Кроме того, были выделены ситуации, вызывающие эмоциональные реакции. В результате количественного анализа было установлено, что в словаре больше всего представлены эмоциональные состояния и свойства – 245 (71,3%) единиц. Вторую позицию занимают эмоциональные действия – 92 (26,8%) единицы. Эмоциогенные ситуации представлены крайне слабо – 6 (1,9%) единиц. Такое соотношение категорий говорит о низком уровне развития регулятивно-практического компонента эмоциональной культуры народа коми.

Для выявления этнических особенностей эмоционального опыта народа коми требуется кросс-культурный анализ эмоционального опыта.

Результаты проведенного анализа позволяют следующие выводы.

1. В структуре зафиксированного в языке народа коми жизненного опыта эмоциональная культура занимает довольно скромное место – 1,1%.

2. В эмоциональном опыте народа коми представлены все фундаментальные эмоции.
3. Для эмоционального опыта данного народа характерно довольно существенное преобладание опыта обращения с негативными эмоциями.

В заключение отметим, что психологический анализ словарей позволяет выявить только потенциальные возможности языка как носителя эмоциональной культуры этноса. Для того, чтобы они реализовались человек должен достаточно хорошо усвоить соответствующие слова. Для решения этого вопроса требуется эмпирическое исследование реальных носителей языка. Это можно рассматривать как задачу дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Концептуальное поле понятия «эмоциональный интеллект» // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С.131–132.
2. Бреслав Г. М. Психология эмоций. – М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2004. – 544 с.
3. Василюк Ф. Е. Переживание и молитва. – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. – М.: ACT; Хранитель, 2008. – 478 с.
5. Изард И. Эмоции человека. – М.: Прогресс, 1980. – 397 с.
6. Коми-русский словарь: 31 000 слов / Л. М. Безносикова, Е. А. Айбабина, Р. И. Коснырева. – Сыктывкар: Институт языка, литературы и истории Коми научного центра УрО РАН, 1995. – 811 с.
7. Романов К. М. Психология человека. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 476 с.
8. Романов К. М. Этнические особенности эмоциональной культуры финно-угорских народов // Актуальные проблемы психологии развития личности. – Гродно: ГрГУ, 2014. – С. 86–91.
9. Романов К. М. Психологическая культура личности. – М.: Когито-Центр, 2015. – 314 с.
10. Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижение, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – С. 21–54.
11. Ekman P. Emotions revealed – Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life. – 2nd edition. – N.Y.: Anowl Book, 2007. – 142 p.
12. Kovalsky R. M. Impression management: a literature review and two-component model // Psychological bulletin. – 2013. – Vol. 107, No. 1. – P. 46–58.

РОМАНОВ К. М., ЗАНГИРОВА Л. Ю.

АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ТАТАРСКОГО НАРОДА

Аннотация. В статье анализируются подходы к проблеме понимания эмоциональной культуры человека. Представлено описание результатов экспериментального исследования особенностей эмоциональной культуры татарского народа.

Ключевые слова: психологическая культура, эмоциональная культура, структура эмоциональной культуры, национально-этнические особенности эмоциональной культуры.

ROMANOV K. M., ZANGIROVA L. YU.

ANALYSIS OF EMOTIONAL CULTURE OF TATAR PEOPLE

Abstract. The article presents an analysis of the approaches to the problem of emotional culture. The results of an experimental study of the features of the Tatar people emotional culture are included.

Keywords: psychological culture, emotional culture, structure of emotional culture, national and ethnic characteristics of emotional culture.

Проблема эмоций является одной из самых древних в истории психологии. Однако феномен эмоциональной культуры стал предметом научного исследования только в последние два десятилетия. Наиболее интенсивно изучением данной проблемы занимаются такие ученые, как К. М. Романов, О. Н. Романова, Р. М. Давлетшина, А. Г. Маджуга и др. [1–3]. Одним из первых эмоциональную культуру стал изучать П. М. Якобсон. Согласно его определению, эмоциональная культура является комплексом явлений, представляющих собой развитие и совершенствование определенных качеств эмоциональной жизни [4]. В личностно-субъектном аспекте – это качества человека, которые характеризуют его как субъекта и личность. В предметном и социальном мире – это определенные характеристики деятельности и общения данного человека. Таким образом, под эмоциональной культурой можно понимать способность осознания субъектом собственных и чужих эмоций, ценностной дифференциации эмоциональных состояний и на этой основе эмоциональной саморегуляции в деятельности и общении [1, с. 58–65].

В структуру эмоциональной культуры разные авторы включают различный набор компонентов. Р. М. Давлетшина и А. Г. Маджуга, исходя из описанного выше определения, включают такие компоненты, как когнитивный (эмоциональная компетентность, основой которой является эмоциональный интеллект); аксиологический (активная позиция субъекта по отношению к эмоциям); мотивационно-смысловой (учет эмоционального состояния как собственного, так и окружающих в качестве регулятора поведения и социального взаимодействия субъекта); конативный (поведение, направленное на регуляцию собственных

эмоциональных состояний и помочь в этом окружающим, владение соответствующими приемами на уровне навыка). Благодаря указанным компонентам человек успешно социализируется, способен к саморегуляции как в предметной, так и социальной деятельности, способен решать внутримысловые и межличностные конфликты, целенаправленно использовать эмоциональную сферу в профессиональной деятельности [1].

Такие авторы как К. М. Романов и О. Н. Романова рассматривают эмоциональную культуру как часть и, одновременно, один из видов общей психологической культуры человека. Согласно их представлениям, эмоциональная культура является сложным системным образованием личности, определяющим способность человека разумно, эффективно и гуманно обращаться со своими и чужими эмоциями и чувствами [3, с. 77]. В состав эмоциональной культуры входят три структурных компонента: когнитивный, регулятивно-практический и ценностно-смысловой. Когнитивный компонент обеспечивает понимание человеком своих и чужих эмоций и чувств. На основе регулятивно-практического компонента осуществляется управление эмоциями и чувствами. Ценностно-смысловой компонент обеспечивает особое отношение человека к эмоциям и чувствам (своим или чужим) как к реальности, которая может оборачиваться для него как позитивными, так и негативными последствиями. Поэтому любое воздействие на эмоциональную сферу может осуществляться во благо или во зло. На основе ценностно-смыслового компонента осуществляется оценка значимости для человека эмоциональных действий.

Эмоциональная культура имеет социальное происхождение, т.к. она не дана ребенку от рождения, а усваивается им в процессе жизни и социализации в обществе. Носителем эмоциональной культуры могут быть предметы материальной и духовной культуры; художественная и научная литература; обряды, традиции, пословицы, поговорки. Она может быть представлена в самом языке и речи, в реальных жизненных ситуациях и способах их разрешения. Однако главным хранителем и транслятором эмоциональной культуры является сам человек и способы его взаимодействия с окружающим миром (в процессе деятельности и общения). Изначально элементы эмоциональной культуры зарождаются и функционируют в пространстве межличностных отношений, т.е. являются интерпсихическими. Далее они усваиваются ребенком и превращаются в приемы эмоциональной саморегуляции, т.е. становятся интрапсихическими. В дальнейшем ребенок пользуется усвоенными приемами регуляции эмоционального состояния не только для воздействия на самого себя, но и на других людей. На основе этого механизма происходит развитие всех компонентов эмоциональной культуры [2, с. 77–78].

Таким образом, эмоциональная культура является интегральным фактором, определяющим эмоциональное благополучие человека, включая как методы распознания и оценки, так и методы регуляции эмоциональных состояний, как собственных, так и

партнеров по общению [1].

Как и любая другая культура, эмоциональная культура обладает национально-этническими особенностями, которые наиболее ярко проявляются в традициях, обрядах и народном творчестве того или иного этноса. Песенная культура имеет очень глубокие исторические корни и существует до сегодняшнего дня. Следовательно, она выполняет какие-то важные функции. Основная задача нашего исследования заключается в том, чтобы уяснить психологические функции песни. Для решения этой задачи мы использовали метод контент-анализа народных песен. В них люди выражали свою жизнь, отношения, способы решения насущных проблем бытия, свои представления о мире и людях, обычаи, традиции, обряды и многое другое, что и составляет содержание психологической культуры. В качестве объекта анализа мы использовали татарские народные песни. Анализ народных песен включил в себя три этапа. На первом этапе было выделено общее количество суждений, содержащихся в песнях. На втором этапе, из данного общего числа суждений, были выделены и подсчитаны (в абсолютном и процентном соотношении) те суждения, которые относятся к психологической культуре человека, т.е. в которых содержатся знания о людях или событиях, имеющее непосредственное к ним отношение; описание поведения и особенностей взаимоотношений людей, а также описание внутреннего психологического содержания человека (его мысли, чувства, эмоции, состояния и т.д.). Например, «горит мое сердце», «о несчастном Зиннатулле», «не упал бы я в колодец», «зачем стирать ты в среду мне велела?», «мать навек прокляла» и т.д. На третьем этапе, из числа суждений, относящихся к психологической культуре человека, были выделены и подсчитаны именно те, которые отражают ценностно-смысловой (духовно-нравственный) компонент психологической культуры. Эмоциональная культура представлена в большей степени ценностно-смысловым компонентом психологической культуры и включает в себя, суждения, содержащие описание человеческих эмоций, чувств, состояний, отношений и оценок, например, «она тоже по мне скучает», «мой соловей», «благородная птица» и т.д. Следует отметить, что некоторые суждения могут относиться одновременно к двум компонентам психологической культуры, например, суждение «мать навек прокляла» содержит и описание верbalного поведения матери (практический компонент ПК), и отражает ее отношение к сыну (ценностно-смысловый компонент ПК). Всего было проанализировано 25 татарских народных песен, из них 15 – лирических, 3 – колыбельные, 3 – байта¹, 4 – свадебных плача (см. табл. 1).

¹ Байт (бэйет) – эпический и лиро-эпический жанр башкирской поэзии. В большинстве байтов наблюдается повествование от первого лица. Байт обычно слагается из четверостиший с рифмами преимущественно легендарно-исторического и песенно-сказочного содержания.

Таблица 1

Анализ компонентов психологической культуры в татарских народных песнях

№ п/п	Название песни	Кол-во суждений (всего)		Кол-во суждений, относящихся к ПК		Кол-во суждений, относящихся к ценностно- смысловому компоненту ПК	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Ах, мой соловей	29	100	25	86	20	74
2	Моя бабочка	54	100	34	63	26	76
3	Волга-Волга	42	100	36	86	26	72
4	«Ай, еще мы были...»	53	100	37	70	18	49
5	Да, вот так вот	91	100	88	97	59	67
6	Музыкант	58	100	50	86	45	90
7	Голубая шаль	34	100	25	74	21	84
8	Угрюм и черен лес	18	100	15	83	11	73
9	Звездный след	31	100	26	84	11	42
10	Такмак	20	100	20	100	13	65
11	Дождик	65	100	46	71	17	37
12	Газиза	38	100	38	100	32	84
13	Не расставайтесь	38	100	35	92	14	40
14	Пыль большой дороги	20	100	16	80	6	38
15	Крыло гуся	26	100	17	65	11	65
16	Колыбельная «Белая береза»	26	100	17	65	9	53
17	Колыбельная «Ларисилари, озорница...»	27	100	23	85	21	91
18	Колыбельная «Баю-бай, утеночек...»	32	100	31	97	22	71
19	Баит о Зиналтулле, который чистил колодцы	122	100	101	83	44	44
20	Баит «Гайша-утопленница»	41	100	31	76	8	26
21	Баит о Сак-Соке	196	100	165	84	83	50
22	Плач «Рассветает или не рассветает?»	63	100	54	86	21	39
23	Плач «Говорите, чтоб мы пели...»	14	100	13	93	5	38
24	Плач «Ваша улица, ваши дороги...»	19	100	19	100	8	42
25	Плач «Когда мы шли по дороге...»	21	100	19	90	10	53
Сумма		1178	100	981	83	561	57

Результаты анализа показали, что 981 (83%) суждений в татарских народных песнях касаются описания психологической культуры личности, и 562 (57%) – описания ценностно-

смыслового ее компонента, т. е. относятся к эмоциональной культуре. Если сравнить данные показатели с аналогичными показателями в русских народных песнях, то они окажутся значительно меньше. Мы связываем этот факт, с тем, что в исламской религиозной культуре, к которой относится татарская культура, описание человека является запретной темой (в частности рисование портрета человека является греховным действием, поэтому запрещено). Однако это не означает, что уровень развития психологической культуры у татарского народа ниже, чем у русского. Просто описание психологической культуры (особенно эмоциональных состояний) человека в татарских народных песнях опосредовано и завуалировано. Оно выражается в большей степени через описание природы, ее оттенков.

Из таблицы следует, что распределение показателей психологической и эмоциональной культуры по данным песням неравномерное. Самый низкий показатель представленности психологической культуры – 63% суждений – выявлен в песне «Моя бабочка», самый высокий – 100% суждений представлен в песнях «Такмак», «Газиза» и плаче «Ваша улица, ваши дороги...». Самый низкий показатель представленности показателей эмоциональной культуры – 26% суждений выявлен в байке «Гайша-утопленница», самый высокий – 91% суждений – в колыбельной «Лари-илари, озорница...».

После анализа всех компонентов психологической культуры нами было подсчитано количество слов и словосочетаний, относящихся к эмоциональной культуре по следующим категориям: эмоции, чувства, состояния и отношение. Всего нами было проанализировано и выделено 443 суждения (100%), относящихся к эмоциональной культуре человека. Из них наиболее часто упоминаемой является категория «отношений». Она составляет 37% от всех суждений. Второе место по частоте упоминания занимают одновременно сразу две категории – категория «эмоций» и категория «состояний». Они составляют 28% от всех суждений. Однако категория «состояний» по номенклатуре превосходит категорию «эмоций». Перечень слов и словосочетаний в категории «состояний» намного разнообразнее, чем в категории «эмоций». Меньше всего в эмоциональной культуре, как по частоте упоминания, так и по номенклатуре, представлена категория чувств. Она составляет всего 7% от всех суждений. Возможно, данный факт можно объяснить тем, что чувства, по сравнению с эмоциями, формируются у человека значительно дольше и сложнее. Это более устойчивое, стабильное образование, требующее продолжительного времени для формирования, а значит и для дифференциации его у человека. Они сложнее по своей модальности и могут содержать в себе одновременно оттенки различных эмоций, в некоторых случаях даже противоположных по знаку и качеству.

Результаты исследования показывают, что в содержательном плане народные песни характеризуются очень высокой эмоциональной нагрузкой. Это означает, что с помощью

песни человек выражает свое эмоциональное состояние. Изначально оно адресовано другому человеку (другим людям), т. е. является диалогичным. Поэтому песню можно считать особой формой общения. Народные песни являются продуктом коллективного творчества. В них аккумулирован исторически выработанный опыт обращения людей с эмоциональными состояниями. С помощью содержания и мелодии они позволяют выразить самые разные душевные состояния: горя, страдания, страха, радости, сомнения, гордости, тоски, влюбленности, одиночества и др. Такая форма общения и выражения душевного состояния существует у всех народов. Это говорит о том, что песня является универсальным и довольно эффективным инструментом выражения и регуляции эмоционального состояния. Причем данная функция касается не только исполнителя, но и слушателя песни.

Важнейшим носителем психологической культуры в целом и эмоциональной культуры в частности является язык. В нем зафиксирован соответствующий психологический опыт народа, в том числе и опыт обращения людей с эмоциональными состояниями. Человек воспринимает их через призму своего понятийного аппарата. Следовательно, понимание и последующее выражение эмоциональных состояний (как своих, так и чужих) всегда ограничены возможностями языка. Поэтому психологический анализ языка является достаточно информативным методом исследования потенциальных возможностей понимания и выражения переживаемых человеком эмоциональных состояний. Для изучения эмоциональной культуры татарского народа нами был проанализирован словарь татарского языка. В качестве единицы анализа рассматривались слова, отражающие эмоциональный опыт татарского народа. Всего было выделено 233 слова. В последующем они были разделены на три категории. В первую категорию вошли базовые понятия, отражающие непосредственно эмоции человека, например, любовь, вина, скука и т.д. Ко второй категории мы отнесли слова, являющиеся производными от слов первой категории, например, любимый, любить, виновный, винить, скучный, скучать и т.д. К третьей категории, мы отнесли слова, которые непосредственно отражают не эмоции, а ситуации или события, предполагающие некоторое эмоциональное сопровождение. Например, слово «ссора» отражает некоторую ситуацию, в которой предполагается повышенный эмоциональный фон. В соответствие с данной классификацией слова распределились так: первая категория – 15%, вторая категория – 58 %, третья категория – 27 %. На данном этапе исследования мы не можем дать теоретическое обоснование полученным результатам.

Сопоставляя данные исследования эмоциональной культуры татарского народа (на примере анализа татарских народных песен и словаря татарского языка), с аналогичными данными у русского народа, можно сделать вывод о том, что эмоциональная культура у татарского народа имеет более низкий уровень вербализации [2]. Однако, это не означает,

что уровень развития эмоциональной культуры у татарского народа ниже, чем у русского. Средства выражения эмоциональной культуры у татар более опосредованы и завуалированы, чем у русских. В этом заключается одна из ее этнических особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давлетшина Р. М., Маджуга А. Г. Эмоциональная культура как фактор активизации здоровьесозидающего потенциала личности // Alma Mater. Вестник высшей школы. – 2012. – Спец. вып. – С. 58–65.
2. Романов К. М., Романова О. Н. Психологическая культура: теория, методология, закономерности формирования. – Саранск, 2010. – 180 с.
3. Романова О. М. Структура эмоциональной культуры // Психологическая культура человека: теория и практика: материалы Всерос. науч. конф., Саранск, 27-28 фев. 2012 г. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2012. – С. 77–81.
4. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976. – 64 с.

ОСИПОВА И. С., ПИНЯСКИНА М. В.
САМОРАСКРЫТИЕ ЛИЧНОСТИ В РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема самораскрытия личности в речевом общении как сложный и многоплановый процесс реализации потребности человека в самовыражении. Подчеркивается важность самораскрытия для человека. На основе примеров из художественных произведений описываются основные виды самораскрытия.

Ключевые слова: самораскрытие, личность, речь, общение, виды самораскрытия, функции самораскрытия.

OSIPOVA I. S., PINYASKINA M. V.
PERSONALITY SELF-DISCLOSURE IN SPEECH COMMUNICATION

Abstract. The article considers the problem of personality self-disclosure in speech communication. The idea of the importance of self-disclosure for personality is emphasized. The main types of self-disclosure, illustrated by excerpts from fiction texts, are described.

Keywords: self-disclosure, personality, speech, communication, forms of self- disclosure, self-disclosure functions.

Изучение проблемы самораскрытия началось в рамках гуманистической психологии в 50-х годах XX века. С. Джурард толковал данное явление как «процесс сообщения информации о себе другим людям; сознательное и добровольное открытие другому своего Я» [18, с. 91]. Сегодня отечественные исследователи, в частности Е. В. Зинченко, рассматривают самораскрытие как «сложный социально-психологический феномен, представляющий собой преимущественно добровольное непосредственное или опосредованное сообщение субъектом личной информации различной степени интимности одному или нескольким реципиентам» [6, с. 21].

Каждый человек нуждается в самораскрытии, поэтому эта потребность должна быть удовлетворена. Ее подавление в большинстве случаев становится причиной соматических заболеваний, психологических проблем и психических травм. Самораскрытие имеет большое значение в развитии и существовании межличностных взаимоотношений. Оно является примером глубины и степени позитивности отношений (симпатии, любви, дружбы). В процессе перехода от формального общения к близкому, люди начинают рассказывать о себе более полно и глубоко. Отсюда следует, что самораскрытие есть посвящение другого человека в свой внутренний мир, снятие ограничений, отделяющих «Я» от «Другого». Это самый прямой способ показать такие качества как уникальность, индивидуальность и неповторимость.

Самораскрытие выполняет различные функции: служит поддержкой психическому здоровью коммуникатора; совершенствует личность, т.к. содействует самопознанию и самоопределению; служит способом саморегуляции благодаря механизму эмоциональной разрядки, получению поддержки со стороны собеседника и т.п.

Существуют различные виды самораскрытия, в зависимости от источника выделяют добровольное и вынужденное самораскрытие.

Добровольное самораскрытие имеет место тогда, когда человек по своей воле, усмотрению и желанию предоставляет информацию о себе. Примером такого вида самораскрытия может служить отрывок из рассказа М. А. Горького «Старуха Изергиль».
«...Тогда увидела я, что пора мне завести гнездо, будет жить кукушкой! Уж тяжела стала я, и ослабели крылья, и перья потускнели... Пора, пора! Тогда я уехала в Галицию, а оттуда в Добруджу. И вот уже около трех десятков лет живу здесь. Был у меня муж, молдаванин; умер с год тому времени. И живу я вот! Одна живу... Нет, не одна, а вон с теми...» [4, с. 8].

Вынужденное самораскрытие характеризуется тем, что человек под каким-либо давлением извне выдаёт информацию о себе и своих действиях. Эпизод из повести А. С. Пушкина «Дубровский» иллюстрирует данный вид самораскрытия: «...Он молчал и, казалось, собирался с духом. - Обстоятельства требуют... я должен вас оставить, – сказал он наконец, – вы скоро, может быть, услышите... Но перед разлукой я должен с вами сам объясниться...

Мария Кирилловна не отвечала ничего. В этих словах видела она предисловие к ожидаемому признанию.

– Я не то, что вы предполагаете, – продолжал он, потупя голову, – я не француз Дефорж, я Дубровский» [11, с. 26-27].

По виду контакта субъекта общения и реципиента, можно говорить о существовании непосредственного и опосредованного самораскрытия. Непосредственное самораскрытие происходит в ситуации фактического взаимодействия субъекта с реципиентом, в ходе которого они имеют возможность видеть и слышать друг друга. Примером непосредственного самораскрытия может служить отрывок из разговора Ларисы Огудаловой с Юлием Капитонычем Карапанышевым в пьесе А. Н. Островского «Бесприданница».

«...Карапанышев. – Скажите же: чем мне заслужить любовь вашу? (Падает на колени.) Я вас люблю, люблю.

Лариса. – Лжете. Я любви искала и не нашла. На меня смотрели и смотрят, как на забаву. Никогда никто не старался заглянуть ко мне в душу, ни от кого я не видела сочувствия, не слыхала теплого, сердечного слова. А ведь так жить холодно. Я не виновата, я

искала любви и не нашла... ее нет на свете... нечего и искать. Я не нашла любви, так буду искать золота. Подите, я вашей быть не могу...» [10, с. 49].

Опосредованное самораскрытие осуществляется с помощью всевозможных средств связи, а также писем и дневниковых записей. Письмо Татьяны Лариной в произведении А.С. Пушкина «Евгений Онегин» – яркий пример опосредованного самораскрытия.

«Я к вам пишу – чего же боле?

Что я могу еще сказать?

Теперь, я знаю, в вашей воле

Меня презреньем наказать.

Но вы, к моей несчастной доле

Хоть каплю жалости храня,

Вы не оставите меня...» [13, с. 51].

Большое значение для характеристики самораскрытия имеет количество людей, которые выступают в качестве адресатов в процессе самораскрытия. В западной психологии есть такое понятие как «мишень самораскрытия», т.е. лицо или группа лиц, которым направлена информация. Наиболее часто мишенью выступает один человек. В произведении Л. Н. Толстого «Война и мир» представлен пример такого самораскрытия, когда Пьер Безухов рассказывает княжне Марье Болконской о своих чувствах к Наташе Ростовой: «...Я не знаю, с каких пор я люблю ее. Но я одну только ее, одну любил во всю мою жизнь и люблю так, что без нее не могу себе представить жизни. Просить руки ее теперь я не решаюсь; но мысль о том, что, может быть, она могла бы быть моей и что я упущу эту возможность... возможность... ужасна. Скажите, могу я надеяться? Скажите, что мне делать? Милая княжна, – сказал он, помолчав немного и тронув ее за руку, так как она не отвечала...» [15, с. 180].

В некоторых случаях мишенью самораскрытия становится малая группа (например, члены семьи, коллеги по работе, попутчики в купе поезда, компания друзей и т.п.). Изображением данного вида самораскрытия является рассказ А.П.Чехова «О любви». Там есть такие строки: «Было похоже, что он хочет что-то рассказать. У людей, живущих одиноко, всегда бывает на душе что-нибудь такое, что они охотно бы рассказали. В городе холостяки нарочно ходят в баню и в рестораны, чтобы только поговорить, и иногда рассказывают банщикам или официантам очень интересные истории, в деревне же обыкновенно они изливают душу перед своими гостями. Теперь в окна было видно серое небо и деревья, мокрые от дождя, в такую погоду некуда было деваться и ничего больше не оставалось, как только рассказывать и слушать» [16, с. 5].

Мишенью самораскрытия также могут выступать большие группы людей. Такое явление называется публичным самораскрытием. Оно встречается в средствах массовой информации, интервью известных людей, в автобиографиях, изданных в виде книг. К примеру, работа Агнии Барто «Записки детского поэта» раскрывает перед нами удивительно разностороннюю личность этой замечательной женщины, известного детского поэта, большого педагога, замечательной женщины. В записках А. Барто отразились и богатые жизненные наблюдения автора, и размышления о цели творчества и назначении писателя, и дневниковые записи, и воспоминания: о её прошлом, о драматических событиях истории нашей родины, о знаменитых современниках и о простых людях, в судьбах которых Агния Львовна сыграла не последнюю роль [1].

По критерию дистантности общения, уместно выделить личностное и ролевое самораскрытие. Ролевое самораскрытие осуществляется в рамках той роли, в которой человек пребывает в данный момент времени. Данный вид самораскрытия иллюстрирует пример из книги Викентия Вересаева «Записки врача», где затрагиваются достаточно интимные проблемы пациентов при беседе с врачом: «Безусловно!.. Вы хотели, чтобы салициловый натр подействовал моментально, – это невозможно. Так быстро, как вы желали, он не действует, но зато действует верно. Только пока, во всяком случае, продолжайте принимать его.

– Я очень потею от него, – ночью пришлось сменить три рубашки.
– А звону в ушах нет?
– Нет.
– В таком случае продолжайте, если не хотите, чтоб процесс снова обострился» [3, с. 18].

Личностное самораскрытие подразумевает под собой наличие отношений симпатии, дружбы, любви. Именно характер этих отношений координирует направленность самораскрытия. В произведении М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в главе «Явление героя» Мастер знакомится с поэтом Иваном Бездомным и рассказывает свою историю жизни и любви: «... Она несла в руках отвратительные, тревожные желтые цветы. Черт их знает, как их зовут, но они первые почему-то появляются в Москве. И эти цветы очень отчетливо выделялись на черном ее весеннем пальто. Она несла желтые цветы! Нехороший цвет. Она повернула с Тверской в переулок и тут обернулась. Ну, Тверскую вы знаете? По Тверской шли тысячи людей, но я вам ручаюсь, что увидела она меня одного и поглядела не то что тревожно, а даже как будто болезненно. И меня поразила не столько ее красота, сколько необыкновенное, никем не виданное одиночество в глазах! [2, с. 73-74].

По степени подготовленности субъектом процесса самораскрытия можно обозначить непреднамеренное и подготовленное. Непреднамеренным является самораскрытие, когда человек в ходе общения неожиданно раскрывает информацию о своей личности. Например, эпизод из повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель», где гость ведёт беседу с Самсоном Выриным, который рассказывает о своем горе: «Я не ошибся: старик не отказался от предлагаемого стакана. Я заметил, что ром прояснил его угрюмость. На втором стакане сделался он разговорчив; вспомнил или показал вид, будто бы вспомнил меня, и я узнал от него повесть, которая в то время сильно меня заняла и тронула...» [12, с. 21].

Подготовленное самораскрытие – это заранее планируемое сообщение какой-то информации о себе другому лицу или группе лиц. Например, отрывок из одной из последних глав романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» иллюстрирует такой вид самораскрытия: «Раскольников с побледневшими губами, с неподвижным взглядом тихо приблизился к нему, подошел к самому столу, уперся в него рукой, хотел что-то сказать, но не мог; слышались лишь какие-то бессвязные звуки.

– С вами дурно, стул! Вот, сядьте на стул, садитесь! Воды!

Раскольников опустился на стул, но не спускал глаз с лица весьма неприятно удивленного Ильи Петровича. Оба с минуту смотрели друг на друга и ждали. Принесли воды.

– Это я... – начал было Раскольников.

– Выпейте воды.

Раскольников отвел рукой воду и тихо, с расстановками, но внятно проговорил:

– Это я убил тогда старуху-чиновницу и сестру ее Лизавету топором и ограбил.

Илья Петрович раскрыл рот. Со всех сторон сбежались» [5, с. 276].

Нельзя сказать, что вся сказанная человеком информация о себе в процессе общения является полной и абсолютно достоверной. Но бывают случаи, когда человек специально вносит изменения в своё сообщение. В подобных случаях речь идет о псевдосамораскрытии. Подобное явление мы находим в романе «Мастер и Маргарита» в первой главе, где Воланд представляется Берлиозу и Бездомному иностранцем, историком и профессором, приехавшим искать книги по чёрной магии: «Извините меня, что я в пылу нашего спора забыл представить себя вам. Вот моя карточка, паспорт и приглашение приехать в Москву для консультации, – веско проговорил неизвестный, проницательно глядя на обоих литераторов....

– Очень приятно, – тем временем смущенно бормотал редактор, и иностранец спрятал документы в карман.

Отношения таким образом были восстановлены, и все трое снова сели на скамью.

- Вы в качестве консультанта приглашены к нам, профессор? – спросил Берлиоз.
- Да, консультантом.
- Вы – немец? – осведомился Бездомный.
- Я-то?.. – Переспросил профессор и вдруг задумался. – Да, пожалуй, немец... – сказал он» [2, с. 7].

Под глубиной самораскрытия понимают детальность, полноту и искренность изложения какой-либо темы. Объём информации и ее многообразие определяют широту самораскрытия. Глубина и широта включаются в общий объем и определяют интенсивность самораскрытия. Например, в отрывке из повести А. И. Куприна «Олеся» представлено глубокое самораскрытие: «Нет, голубчик... Может быть, вам и не понравится, что я скажу, а только у нас в роду никто не венчался: и мать и бабка без этого прожили... Нам в церковь и заходить-то нельзя...»

На лице Олеси опять показалось уже замеченное мною однажды странное выражение убежденной и мрачной покорности своему таинственному предназначению.

– Нет, нет... Вы этого не можете понять, а я это чувствую... Вот здесь, – она крепко притиснула руку к груди, – в душе чувствую. Весь наш род проклят во веки веков. Да вы посудите сами: кто же нам помогает, как не он? Разве может простой человек сделать то, что я могу? Вся наша сила от него идет» [7, с. 165-166].

Избирательность самораскрытия показывает возможности личности перестраивать объем и содержание самораскрытия в общении с людьми. Дифференцированность самораскрытия можно сформулировать, как умение личности перестраивать объем и глубину самораскрытия в зависимости от выбранной темы. Сочетание избирательности и дифференцированности даёт возможность судить о гибкости самораскрытия, которая передаёт способность изменять информацию в сообщении о себе в соответствии с целями, характеристиками ситуации и партнера. Например, в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в главе «Максим Максимыч» можно заметить, как Печорин неохотно рассказывает о своей жизни старому товарищу, т.к. именно с этим человеком связаны одни из тяжелых моментов в его жизни: «А помните наше житье-бытье в крепости? Славная страна для охоты!.. Ведь вы были страстный охотник стрелять... А Бэла?..

Печорин чуть-чуть побледнел и отвернулся...

– Да, помню! – сказал он, почти тотчас принужденно зевнув...

Максим Максимыч стал его упрашивать остаться с ним еще часа два.

«– Мы славно пообедаем», – говорил он, – у меня есть два фазана; а кахетинское здесь прекрасное... разумеется, не то, что в Грузии, однако лучшего сорта... Мы поговорим... вы мне расскажете про свое житье в Петербурге... А?

– Право, мне нечего рассказывать, дорогой Максим Максимыч...Однако прощайте, мне пора... я спешу... Благодарю, что не забыли... – прибавил он, взяв его за руку» [8, с. 260-261].

Эмоциональность самораскрытия характеризуется наполненностью, содержательностью и яркостью сообщения, а также соотношением положительной и отрицательной информации, сообщаемой о себе. Например, в книге Л. Н. Толстого «Анна Каренина» представлено немало примеров аффективного вида самораскрытия, но наиболее полно показать эмоции и чувства главной героини смог следующий эпизод: «Нет, вы не ошиблись, – сказала она медленно, отчаянно взглянув на его холодное лицо. – Вы не ошиблись. Я была и не могу не быть в отчаянии. Я слушаю вас и думаю о нем. Я люблю его, я его любовница, я не могу переносить, я боюсь, я ненавижу вас... Делайте со мной что хотите» [14, с. 222].

Продолжительность самораскрытия характеризуется тем временем, которое затрачивает на него человек в процессе естественного и искусственного эксперимента. Это может быть одна фраза, которая занимает несколько секунд или целое повествование, которое может длиться часами.

Следует отметить, что самораскрытие человека в речевом общении чаще всего характеризуется сразу по нескольким критериям. Например, самораскрытие главного героя рассказа М. А. Шолохова «Судьба человека» Андрея Соколова, отрывок из которого мы приводим ниже, может быть охарактеризовано как добровольное, непосредственное, одному лицу, личностное, непреднамеренное, истинное, глубокое, аффективное, поскольку мужчина в процессе случайного знакомства и общения с рассказчиком сам захотел поделиться информацией о себе; события, о которых он поведал, сыграли очень трагичную роль в его судьбе: «...Поначалу жизнь моя была обыкновенная. Сам я уроженец Воронежской губернии, с тысяча девятьсотого года рождения. В гражданскую войну был в Красной Армии, в дивизии Киквидзе. В голодный двадцать второй год подался на Кубань, искать на кулаков, потому и уцелел. А отец с матерью и сестрёнкой дома померли от голода. Остался один. Родни – хоть шаром покати, – нигде, никого, ни одной души. Ну, через год вернулся с Кубани, хатёнку продал, поехал в Воронеж. Поначалу работал в плотницкой артели, потом пошёл на завод, выучился на слесаря. Вскорости женился. Жена воспитывалась в детском доме. Сиротка. Хорошая попалась мне девка! Смирная весёлая, угодливая и умница, не мне чeta. Она с детства узнала, почём фунт лиха стоит, может, это и сказалось на её характере. Со стороны глядеть — не так уж она была из себя видная, но ведь я-то не со стороны на неё глядел, а в упор. И не было для меня красивее и желанней её, не было на свете и не будет!» [17, с. 235].

В заключении отметим, что самораскрытие представляет собой сложный и многогранный процесс самовыражения личности в общении [9]. Дальнейшее изучение данного феномена, в том числе и путем анализа художественных произведений, весьма ценно и перспективно для психологии общения и взаимопонимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барто А. Л. Записки детского поэта. – М.: Советский писатель, 1976. – 334 с.
2. Булгаков М. А. Мастер и Маргарита. – М.: Альфа-книга, 2013. – 378 с.
3. Вересаев В. В. Записки врача. – М.: Эксмо, 2010. – 58 с.
4. Горький М. Детство. В людях. Мои университеты. – М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2004. – 219 с.
5. Достоевский Ф. М. Преступление и наказание. – М.: АСТ; Астрель, 2010. – 608 с.
6. Зинченко Е. В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными факторами: дис. ...канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 256 с.
7. Куприн А. И. Избранные сочинения. – М.: Художественная литература, 1985. – 510 с.
8. Лермонтов М. Ю. Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени. – М.: Художественная литература, 1965. – 368 с.
9. Осипова И. С. Верbalные способы выражения психического состояния в юношеском возрасте: дис. ...канд. психол. наук. – Саранск, 2009. – 204 с.
10. Островский А. Н. Пьесы. – М.: Олма-Пресс Образование, 2003. – 52 с.
11. Пушкин А. С. Дубровский. – М.: Советская Россия, 1980. – 160 с.
12. Пушкин А.С. Повести Белкина. – М.: АСТ; Астрель; Харвест, 2007. – 33 с.
13. Пушкин А. С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4. – М.: Правда, 1969. – 998 с.
14. Толстой Л. Н. Анна Каренина. – М.: Художественная литература, 1978. – 800 с.
15. Толстой Л. Н. Война и мир. В 4 томах. Том 4. – М.: Эксмо, 2010. – 736 с.
16. Чехов А. П. О любви. – М.: Азбука-классика, 2012. – 384 с.
17. Шолохов М. А. Слово о Родине. – М.: Воениздат, 1965. – 250 с.
18. Jourard S. M., Lasakow P. Some Factors in Self-Disclosure // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1958. – Vol.56, No. 1. – P. 91–98.

МОРОЗОВА Н. Н., ЯКОВЛЕВА В. П.
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
И САМОПРЕЗЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ,
НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрено психологическое содержание понятий «самоидентификация» и «самопрезентация» личности в контексте подросткового возраста, а также некоторые психологические механизмы их нарушения. Описаны эмпирические данные сравнительного исследования особенностей самоидентификации и самопрезентации личности подростков, находящихся в трудной и благоприятной социально-психологической жизненной ситуации.

Ключевые слова: самоидентификация, самопрезентация личности, подростковый возраст, трудная жизненная ситуация.

MOROZOVA N. N., YAKOVLEVA V. P.
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-IDENTITY
AND SELF-PRESENTATION OF TEENAGERS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Abstract. The article considers the psychological content of the concepts "self-identity" and "self-presentation" of personality in the context of adolescence and some psychological mechanisms of their violation. The results of a comparative study of self-identification and self-presentation of the personality of teenagers in difficult and favorable socio-psychological life situations are included.

Keywords: self-identity, self-presentation, adolescence, difficult life situation.

В настоящее время проблема идентичности (как социальной, так и личностной) превратилась в одну из наиболее популярных в психологии, в особенности в таких областях, как социальная психология и практика консультирования [1-5; 14]. Проблема самопрезентации личности рассматривается также в сфере социальной психологии, в том числе, в сфере делового общения [6; 8; 10; 15]. Влияние трудных жизненных ситуаций на развитие личности подростков также становилось предметом изучения в ряде психологических исследований [7; 9; 11-13]. Вместе с тем, очевидно, что спектр обсуждаемых тем остается недостаточно изученным и требует проведения дальнейших исследований, особенно в контексте подросткового возраста.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что самоидентификация понимается в психологической науке как непроизвольно протекающий процесс идентификации индивида с человеком, который обладает желаемыми для этого

индивидуа качествами, свойственными, как он полагает, собственной самости. Предполагается, что данный процесс лежит в основе формирования привязанности к другому человеку, подражания ему. Самоидентификация понимается, как процесс установления соответствия одного объекта другому (какой-либо группе), а идентичность представляет собой результат этого процесса [2-4].

Развитие личностной и социальной идентичности ребенка осуществляется при сложившихся благоприятных объектных отношениях с близкими людьми (прежде всего с матерью), предполагающих диалогическое взаимодействие, принятие, внимание, позитивную обратную связь. Нарушение объектных отношений в раннем детстве, неудовлетворение базовых нужд ребенка приводят к нарушениям идентичности [7]. Самопрезентация личности, являясь неотъемлемой составляющей социальной деятельности, представляет собой постоянный процесс предъявления «Я-информации» в межличностном взаимодействии, независимо от степени осознания субъектом самопрезентации своих поведенческих действий. Самопрезентация – это умение подавать себя, привлекать к себе внимание при помощи акцентирования внимания на своих качествах, которые актуализируются на основе использования определенных стратегий поведения [1].

Самопрезентация тесно связана с «Я-концепцией», «Я-образом», самоидентификацией личности. Самодостаточная личность с адекватной самооценкой и структурированным «Образом Я» может наиболее эффективно управлять впечатлениями, производимыми на окружающих. Лица с завышенной самооценкой реализуют демонстративный тип поведения, неадекватные поведенческие реакции и способы эмоционального реагирования, что делает самопрезентацию неэффективной. Люди с заниженной самооценкой не уверены в себе, не могут преподнести себя в благоприятном свете [6].

Трудная жизненная ситуация, как разновидность социальной ситуации, в целом определяется как временная, объективно или субъективно создавшаяся ситуация; порождающая эмоциональные напряжения и стрессы; препятствия в реализации важных жизненных целей, с которыми нельзя справиться с помощью привычных средств; ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность; нарушение привычных внутренних связей; невозможность реализации внутренних стимулов (мотивов, стремлений, ценностей). В настоящее время в литературе содержится большое количество классификаций трудных жизненных ситуаций, применимых к разным категориям людей. В целом, жизненные ситуации опосредуют процессы социализации, становления личности, формирования образа «Я», в то время, как трудные жизненные ситуации препятствуют этим процессам [5].

Подростковый период по праву считается наиболее сложным, но вместе с тем и

крайне важным этапом развития в онтогенезе. Подростки переживают кризис, в котором стремительное психологическое развитие сопряжено с физическим. Развитие, сочетающееся с адекватной, социально благополучной жизненной ситуацией, способствует формированию положительной идентификации. В обратном случае, при столкновении с трудными жизненными ситуациями, может иметь место нарушение процесса самоидентификации и, как следствие, искажение и личностной, и социальной идентичности [13-14].

Целью нашего исследования было изучение особенностей самоидентификации и самопрезентации личности подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ГКУСО РМ РСПДП «Надежда» и МОУ СОШ № 39 г. Саранск в 2015-2016 учебном году. В исследовании приняли участие 100 испытуемых, в возрасте 14 – 15 лет (по 50 учащихся в каждом учреждении). В исследовании применялись психодиагностические методики: методика «Психологическая автобиография» (автор Н. А. Логинова); методика «Кто я?» (авторы М. Кун, Т. Макпартленд); тест «Смысложизненные ориентации» – методика СЖО (автор Д. А. Леонтьев); опросник «Стратегии самопредъявления» (автор И. П. Шкуратова); методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни; критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Первоначально нами было проведено исследование жизненных ситуаций у подростков с помощью методики «Психологическая автобиография». Это позволило нам провести дифференциацию испытуемых на две экспериментальные группы: первая группа – подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации (группа № 1); вторая группа – подростки, находящиеся в благополучной (благоприятной) социально-психологической жизненной ситуации (группа № 2).

На втором этапе нами осуществлялось эмпирическое изучение особенностей самоидентификации и самопрезентации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. С помощью методики «Кто я?» (модификация инструкции и обработки Румянцевой Т. В.) изучались содержательные характеристики идентичности личности. В двадцати ответах на вопросы теста фиксировалось осознание индивидом своей принадлежности либо к социальной группе, либо к определенному психологическому типу. Методика включает в себя 26 показателей, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности.

Таблица 1

Результаты обследования подростков по методике Куна-Макпартленда «Кто я?»

Шкалы	Группа №1	Группа №2	φ * эмп
«Социальное Я»	100	100	—
«Коммуникативное Я»	34	60	—
«Материальное Я»	0	26	0
«Физическое Я»	30	50	—
«Деятельное Я»	14	56	2,001*
«Перспективное Я»	0	24	0
«Рефлексивное Я»	10	76	2,001*
«Проблемная идентичность»	12	0	0

Примечание: 0,0* (1,64); $\rho \leq 0,01^{**}$ (2,31).

Таблица 2

Результаты контент-анализа ответов по методике Куна-Макпартленда «Кто я?»

Шкалы	Содержание	Ответы				
		Общее количество %	Группа №1		Группа №2	
			+	-	+	-
Социальное Я	Учебно-ролевая принадлежность	90	16	28	42	4
	Семейная принадлежность	82	48	0	32	2
	Пол	26	10	0	16	0
	Этническо-региональная принадлежность	14	6	0	8	0
	Групповая принадлежность	6	0	0	6	0
	Мировоззренческая идентичность	4	0	0	4	0
Коммуникативное Я	Друг (подруга)	62	22	0	40	0
	Субъект общения	32	12	0	20	0
Материальное Я	Материальное положение	4	0	0	4	0
	Отношение к внешней среде	6	0	0	6	0
Физическое Я	Возраст	46	18	0	28	0
	Внешность	34	12	0	20	2
Деятельное Я	Самооценка навыков, знаний, компетенций	44	14	0	28	2
	Интересы, увлечения	26	0	0	26	0
Перспективное Я	Деятельностная перспектива	5	0	0	5	0
	Коммуникативная перспектива	2	0	0	2	0
Рефлексивное Я	Персональная идентичность	76	8	2	62	4
	Экзистенциальное Я	10	0	0	10	0
Проблемная идентичность		6	0	6	0	0

Таблица 3

**Показатели осмысленности жизни подростков по методике
«Тест смысложизненных ориентации»**

Показатели осмысленности жизни	Количество (%) испытуемых с различным уровнем показателей осмысленности жизни					
	Группа № 1			Группа № 2		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
1 Цели в жизни	8 (16 %)	18 (36 %)	24 (48 %)	33 (66 %)	10 (20 %)	4 (14%)
2 Процесс жизни	16 (32 %)	10 (20 %)	24 (48 %)	26 (56 %)	12 (24 %)	10 (20 %)
3 Результативность жизни	13 (26 %)	5 (10%)	32 (64%)	35 (70 %)	9 (18 %)	6 (12 %)
4 Локус контроля – Я	16 (32 %)	13 (26 %)	21 (42 %)	26 (52 %)	14 (28 %)	10 (20 %)
5 Локус контроля – жизнь	10 (20 %)	11 (22 %)	29 (58 %)	35 (70 %)	7 (14 %)	8 (16 %)

Таблица 4

**Показатели стратегий самопрезентации у подростков
по методике «Стратегии самопредъявления» И. П. Шкуратовой**

Стратегии самопрезентации	Группа №1	Группа №2	$\varphi^*_{\text{ЭМП}}$
	Результат %		
1 Стремление понравиться – инграциация	24	46	–
2 Самоподвижение – демонстрация компетентности	34	54	–
3 Примерность	24	36	–
4 Запугивание – демонстрация силы	48	6	2,001*
5 Демонстрация слабости и мольба	46	4	2,001*
6 Отслеживание производимого впечатления	4	48	2,001*
7 Вариативность поведения человека	8	52	2,001*

Примечание: 0,0* (1,64); $\rho \leq 0,01^{**}$ (2,31).

Анализ результатов эмпирического исследования позволил сделать следующие выводы.

- 1) Процесс социальной самоидентификации опережает все другие самоидентификации в структуре «Образа Я» испытуемых, при этом подростки обеих исследуемых групп, в первую очередь, выделяют социальные роли, связанные со школой и семьей.

2) В целом процесс самоидентификации у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, происходит замедленно и негативно отражается на формировании «Образа Я» у данной группы испытуемых по сравнению с их сверстниками, находящимися в благоприятной социально-психологической ситуации. С помощью критерия ϕ^* – угловое преобразование Фишера – установлены достоверные различия в показателях «Деятельное я» и «Рефлексивное я».

Возможно, в случае хронического социально-психологического неблагополучия эти школьники действительно не имеют соответствующего опыта деятельности, что замедляет самоидентификацию в данной сфере. В случае актуального острого переживания трудной жизненной ситуации возможно общее негативное самовосприятие, снижение самооценки, что препятствует рефлексии своих достижений и увлечений, делает их субъективно малозначимыми.

3) Самоидентификация в сфере «Перспективного Я» у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, не развита, что может быть связано с актуально переживаемыми негативными эмоциями, связанными с трудной жизненной ситуацией и чрезмерной фиксации внимания на настоящем.

4) Уровни наличия целей в жизни, эмоциональной насыщенности жизни, результирующей жизни, «локуса контроля – Я» и «локуса контроля – жизни» у подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации ниже, чем у их сверстников, находящихся в благополучной социально-психологической жизненной ситуации (различия значимы при $p<0,05$).

Это свидетельствует о том, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, живут преимущественно сегодняшним или вчерашним днем, не видя временной перспективы. Процесс самоидентификации для них осложняется еще и тем, что они испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем в силу актуально переживаемой трудной жизненной ситуации и не чувствуют большой удовлетворенности от прожитой части жизни. При этом низкие показатели по шкалам локуса контроля свидетельствуют о том, что большинство испытуемых, переживающих трудную жизненную ситуацию, не верят в свои возможности управления событиями собственной жизни, в наличие свободы выбора, им присущ фатализм.

5) При изучении стратегий самопрезентации личности выявлены статистически значимые различия по критериям «запугивание – демонстрация силы», «демонстрация слабости и мольба», «вариативность поведения человека», «отслеживание производимого впечатления». Первые две стратегии из выше перечисленных в большей степени характерны для подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, последние две – для

подростков, находящихся в благоприятной социально-психологической ситуации.

Эти данные свидетельствуют о том, что школьники, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, используют менее разнообразные стратегии поведения в ситуациях социального взаимодействия и чаще применяют не самые адекватные стратегии самопрезентации, такие как запугивание и демонстрация слабости. Подростки, находящиеся в благополучной социально-психологической ситуации, напротив, чаще ориентируются на отслеживание производимого впечатления и проявляют вариативность поведения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации – это особая категория, нуждающаяся в проведении комплексной психолого-педагогической и социальной работы, направленной на оптимизацию процессов самоидентификации и самопрезентации подростков данной категории, на преодоление их негативизма по отношению к себе, другим и миру, изменение прежних установок, не позволяющих подростку успешно адаптироваться в социуме и чувствовать себя частью его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Психология социального познания. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 288 с.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 420 с.
3. Данилова Е. Н. Социальные идентификации в трансформирующемся обществе. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ / под ред. В. А. Ядова. – М.: Флинта, 2005. – С. 324–364.
4. Иванова Н. Л. Проблема психологического анализа социальной идентичности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2006. – 3(4). – С.91–109.
5. Климов И. А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. – М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. – С. 54–81.
6. Михайлова Е. В. Самопрезентация: теории, исследования, тренинг. – М.: Речь, 2007. – 224 с.
7. Морозова Е. С. Деструктивная и «мнимая» идентичность детей, воспитывающихся в условиях интерната // Толерантность и проблема идентичности: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Ежегодник Российского (психологического общества). – Т. 9. Вып. 5. – Ижевск, 2002. – С 132–135.
8. Некрасова Н. А. Самопрезентация: сущность и основные характеристики // Успехи

- современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 122.
9. Сандромирский М. Е., Хамитов Г. Е., Белгородский Л. С. Механизмы формирования девиантного поведения подростков и возрастная периодизация психического развития. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 123 с.
 10. Семенова Л. Н. Технология самопрезентации / под ред. К. В. Киуру. – Челябинск: ЮУрГУ, 2005. – 54 с.
 11. Сироткин С. Ф., Мельникова М. Л. Агрессивность, идентичность и проблема объекта // Толерантность и проблема идентичности: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Ежегодник Российского психологического общества). – Т. 9. Вып. 5. – Ижевск, 2002. – С. 93–97.
 12. Солоед К. Разлука с матерью на первом году жизни: влияние на объектные отношения у детей // Московский психотерапевтический журнал. Специальный психоаналитический выпуск. – 2000. – № 4. – С. 70–94.
 13. Стрельцова И. П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них. – Екатеринбург: Сократ, 2009. – 127 с.
 14. Цайтлер В. И. Восприятие стереотипного образа благополучия и успешности и идентификация с ними подростков // Теория и практика современной психологии. – 2011. – № 3. – С. 25–29.
 15. Шильштейн Е. С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 69–78.