

ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (74) / 2020

12 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатъева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан) (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Международные индексы:



Ответственный редактор:

Главный редактор:

Завальский Яков Андреевич (Россия), доктор психологических наук, профессор

Международный редакционный совет:

Научный редактор: Игнатъев Сергей Петрович (Россия), доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь редакции: Давыдова Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент.

Арсеньев Дмитрий Петрович (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией

Бычковский Роман Анатолиевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, МГППУ

Ильченко Федор Валериевич (Россия),

доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии

Кобзон Александр Владимирович (Россия),

доктор педагогических наук, профессор

Панов Игорь Евгеньевич (Россия),

доктор технических наук, профессор

Петренко Вадим Николаевич (Казахстан),

доктор психологических наук, профессор

Прохоров Александр Октябринович (Казахстан),

доктор педагогических наук, профессор

Савченко Татьяна Николаевна (Беларуссия),

кандидат психологических наук, доцент

Стеценко Марина Ивановна (США),

Ph.D., профессор

Строганова Татьяна Александровна (Украина),

доктор педагогических наук, профессор

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Художник: Валегин Арсений Петрович
Верстка: Курпатова Ирина Александровна

Адрес редакции:
г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия
E-mail: info@euroasia-science.ru ; www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г. Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Анчукова Н.И., Кузикова К.О.</i> ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО – СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ПОВЕДЕНИЮ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ4 | <i>Огородникова Т.Г., Клопова О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И КОЛЛЕДЖА27 |
| <i>Фотекова Т.А., Богомолова К.А.</i> ДИНАМИКА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ10 | <i>Акимова М.К., Персиянцева С.В.</i> ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА МУДРОСТИ33 |
| <i>Vorontsova E.G.</i> BECOMING AN EMPIRICAL DIRECTION OF SUGGESTOLOGY13 | <i>Дудорова Е.В., Щелев И.И.</i> КРЕАТИВНОСТЬ: ВЕРБАЛЬНАЯ И НЕВЕРБАЛЬНАЯ, КАК ФАКТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ36 |
| <i>Дудорова Е.В., Горовец А.А.</i> АКЦЕНТУАЦИИ И ЦВЕТОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ПО ГУМАНИТАРНЫМ И ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ18 | <i>Муродов Б.Э., Ортиков У.Д., Яхёев Ж.Н.</i> БИОЭКОЛОГИЯ И РАЗВИТИЯ КАЛИФОРНИЙСКОЙ ЩИТОВКИ (<i>QUADRASPIDIOTUS PERNICIOSUS</i> COMST.) В УЗБЕКИСТАНЕ39 |
| <i>Еремеева А.А., Коротеева Е.М.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ22 | |

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9(075); 159.923
ГРНТИ 15.41.21

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНО – СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ И ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ПОВЕДЕНИЮ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Анчукова Нелли Ивановна

*Канд. психол. наук, доцент кафедры
«Общая, юридическая и инженерная психология,
Дальневосточный университет путей сообщения
г. Хабаровск*

Кузикова Карина Олеговна

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблематика личностной готовности военнослужащих к поведению в экстремальных ситуациях. Авторы выдвигают гипотезу об определяющей роли ценностно-смысловой сферы при выборе стратегий реагирования в условиях боевых действий, рассматривая ее в качестве важного ресурса развития личности в целом. Личностная готовность к поведению в экстремальных ситуациях трактуется в виде модели, включающей когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Для подтверждения выдвинутого предположения авторами приводятся результаты эмпирического исследования и их интерпретация. Полученные результаты показывают качественные различия в характеристиках ценностно-смысловой сферы у респондентов с различной степенью личностной готовности. Выводы исследования показывают значимость ценностно-смысловой сферы военнослужащих для решения задачи формирования личностной готовности к поведению в экстремальных ситуациях.

ABSTRACT

The article discusses the issues of personal readiness of military personnel to conduct in extreme situations. The authors put forward a hypothesis about the decisive role of the value-semantic sphere in choosing response strategies in the context of hostilities, considering it as an important resource for the development of the individual as a whole. Personal preparedness for behavior in extreme situations is interpreted in the form of a model that includes cognitive, affective, and behavioral components.

To confirm this hypothesis, the authors present the results of an empirical study and their interpretation. The results show qualitative differences in the characteristics of the value-semantic sphere of respondents with varying degrees of personal readiness. The findings of the study show the importance of the value-semantic sphere of military personnel for solving the problem of forming personal readiness for behavior in extreme situations.

Ключевые слова: личностная готовность, копинг-стратегии, ценностно-смысловая сфера личности, социальная установка, воинская деятельность.

Keywords: personal readiness, coping strategies, value-semantic sphere of personality, social setting, military activity.

Внастоящее время хорошо изучены проблемы физической подготовки к боевым действиям, необходимость развития военно-профессиональных навыков и умений, однако при этом морально-психологическая и личностная готовность военнослужащих к военно-служебной деятельности изучена недостаточно. В особенности, практически не исследованным остается вопрос соответствия индивидуальных особенностей личностной ценностно-смысловой сферы военнослужащих тем целям, задачам и функциям, которые предъявляются военно-служебной деятельностью.

Кроме того, определение роли ценностно-смысловой сферы в преодолении последствий травмирующих воздействий экстремальных факторов в процессе выполнения военно-служебных задач важно с точки зрения профилактических возможностей, поскольку это позволит осуществлять направленную

психологическую подготовку военнослужащих для формирования готовности к преодолению стрессовых неопределенных ситуаций, выступающих неотъемлемой частью военной деятельности.

Готовность к экстремальным условиям представляет собой социально-психологическое отношение, проявляющиеся в своеобразии выбора поведенческих стратегий реагирования на внезапные ситуации, в соответствии с полученным ранее опытом, аккумулирующимся в процессе военной деятельности [4].

В свою очередь, система ценностей и смыслов является высшим регулятивным основанием личности, которая позволяет сориентироваться в сложных социальных ситуациях, является источником выстраивания основных жизненных целей личности, способствует развитию её духовных и нравственных основ, помогает справляться с различными кризисами и

экстремальными ситуациями, осуществляет регуляцию профессионального поведения [2].

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что ценностно-смысловая сфера личности может во многом определять личностную готовность и выбор стратегии поведения в условиях боевых действий. Для проверки данного вывода нами было проведено исследование, посвященное выявлению ценностно-смысловых детерминант личностной готовности военнослужащих к поведению в экстремальных ситуациях.

Исследование проводилось в феврале 2018 года и в августе 2019 года на базе войсковой части (центр геопространственной информации и навигации) в г. Хабаровск, в нем приняли участие 70 военнослужащих, проходящих службу по призыву в возрасте от 18 до 24 лет.

Были использованы следующие методики:

1. Методика «Способы совладающего поведения» (копинг-тест, Р. Лазарус, в адаптации Л.И. Вассермана);

2. Методика «Стиль саморегуляции поведения - 98» (ССП-98) В.И. Моросановой;

3. Методика «Локус контроля личности» Дж. Роттера (модификация Е.Г. Ксенофонтовой);

4. Методика «Диагностика степени готовности к риску» А.М. Шуберта;

5. Методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца;

6. Методика «Смыслжизненные ориентации» («СЖО») (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия теста Дж. Крамбо и Л. Махолика «Цель в жизни»).

Исходными теоретическими предпосылками исследования выступили следующие положения:

1. личностная готовность военнослужащих базируется на установках, и в большей степени проявляется в поведенческих стратегиях реагирования на экстремальные ситуации. В таком контексте готовность может рассматриваться как комплекс когнитивного, аффективного и

поведенческих компонентов [5]. В данной модели вышеназванные компоненты раскрываются в готовности к риску, стилевых особенностях саморегуляции поведения, локализации контроля личности и в определённых копинг – стратегиях.

2. воинская деятельность характеризуется постоянной опасностью, связанной с риском для жизни, так как военнослужащие являются первым объектом поражения со стороны противника [3]. Степень этой опасности в решающей мере зависит от личностных качеств - мужества, смелости, самообладания, выдержки, способности преодолеть страх, готовности к самопожертвованию. Эти качества, как и уровень профессиональной пригодности, личностной подготовленности к выполнению должностных обязанностей во многом зависят от сформированной ценностной сферы военнослужащих.[1]. Следовательно, ценностная сфера личности играет важную роль в развитии личностной готовности военнослужащих к преодолению стрессовых ситуаций.

По результатам методики «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (копинг-тест, Р. Лазарус, в адаптации Л.И. Вассермана) выборка была разделена на три группы. Первую группу составляют 9% военнослужащих, которые чаще всего используют конструктивные копинг – стратегии, во вторую группу вошли 48% военнослужащих, которые используют относительно конструктивные варианты копинг – стратегий, а в третьей группы вошли 43% военнослужащих, отдавшие предпочтение неконструктивным вариантам поведения.

Собрав данные трех групп по опроснику «Способы совладающего поведения» (копинг – тест, Р. Лазарус, в адаптации Л.И. Вассермана) и отобразив их на рисунке 1 были выявлены предпочитаемы копинг – стратегии каждой группы военнослужащих по концепции Р. Лазаруса.

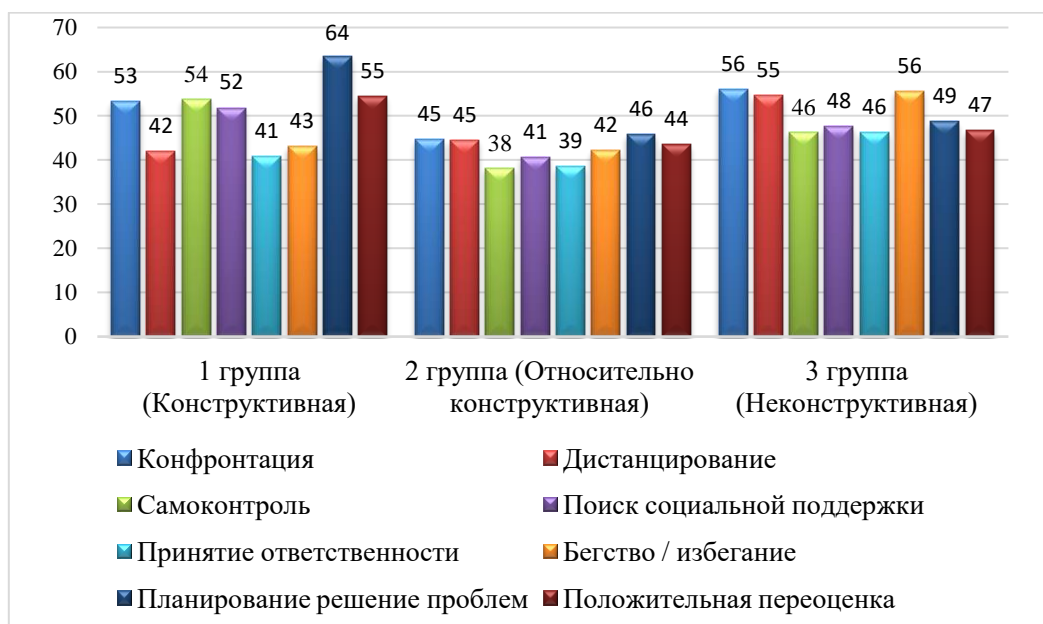


Рисунок 1 - Распределение копинг – стратегий в каждой группе

На диаграмме показано, что в первой группе военнослужащих предпочитаемыми стратегиями являются: планирование и решение проблем, положительная переоценка, самоконтроль, поиск социальной поддержки и конфронтация. Военнослужащие в процессе преодоления сложных ситуаций используют в основном проблемно – ориентированные сочетания, связанные с рациональным анализом и высоким контролем поведения.

Во второй группе военнослужащих, все стратегии выражены примерно в одинаковой степени. Такая тенденция может свидетельствовать о том, что военнослужащие данной группы справляются со стрессовыми ситуациями, имея разнообразный репертуар копинг – стратегий.

В третьей группе военнослужащих, значимыми являются не слишком эффективные эмоционально – ориентированные стратегии - бегство, конфронтация и дистанцирование. Стоит

отметить, что стратегия бегство-избегание выступает в качестве предпочитаемого копинга. Этот вариант поведения предполагает уклонение от проблемы в виде ее отрицания или фантазирования.

Рассматривая копинг - стратегии как часть личностной готовности, включающая когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, можно сказать, что первая группа военнослужащих показывает более высокий уровень психологической готовности по сравнению с другими группами.

Статистический сравнительный анализ Мани – Уитни показал наличие значимых различий в копинг – стратегиях трех групп военнослужащих.

В ходе изучения аффективного и поведенческого компонентов личностной готовности была использована методика «Стиль саморегуляции поведения - 98» (ССП – 98) В.И. Моросановой. Результаты обследования военнослужащих представлены на рисунке 2.

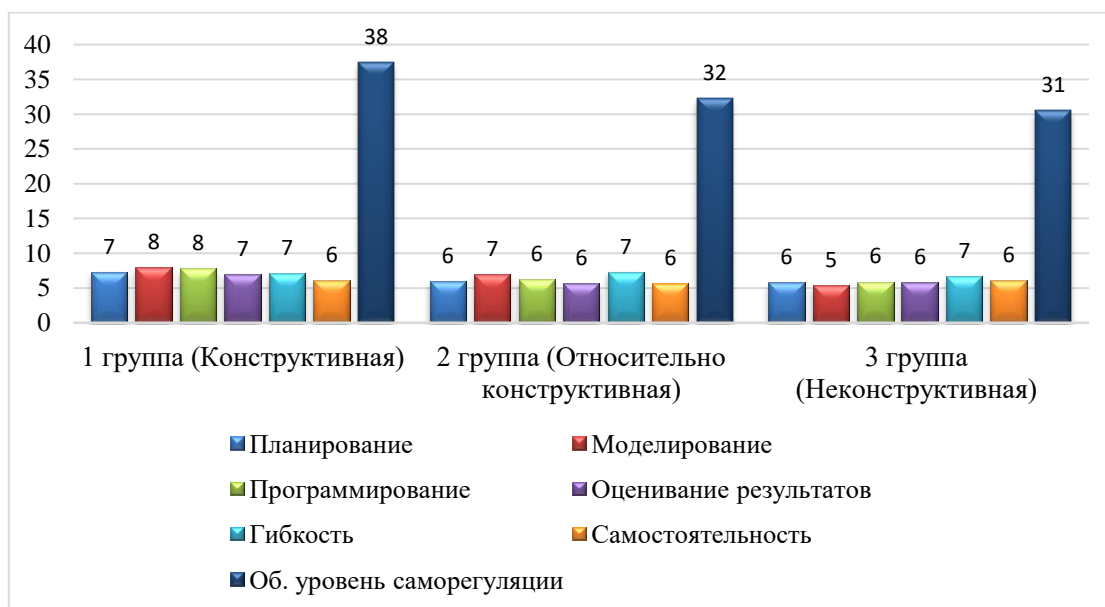


Рисунок 2 - Распределение показателей саморегуляции по основным вариантам поведения военнослужащих

Анализ полученных результатов исследования психической саморегуляции показал, что в первой группе военнослужащих преобладает высокий уровень общей саморегуляции поведения. Иначе говоря, постановка целей и принятий решений развито в большей степени. Помимо этого, чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче военнослужащий овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, стабильнее его успехи в привычных и монотонных видах деятельности.

Средний уровень саморегуляции поведения был установлен у военнослужащих второй и

третьей группы. Иными словами, потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения недостаточно сформирована, они более зависимы от значимости ситуации и мнения окружающих людей.

В ходе изучения когнитивного компонента была использована методика по выявлению локализации контроля личности «Локус контроля Д. Роттера, модифицированный Е.Г. Ксенофоновой. В исследовании делается акцент на показатели шкал, которые отвечают за профессиональную деятельность. Результаты исследования представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 - Средние показатели локализации личности военнослужащих по основным вариантам поведения

На рисунке наглядно видно, что у первой и второй группы военнослужащих преобладает интернальность. Военнослужащие интерналы интерпретируют исход событий с результатом собственных усилий, чувствуют собственную ответственность за отдельные ситуации, жизнь в целом. В третьей группе у военнослужащих преобладает внешний локус контроля – экстернальность, тем самым военнослужащие экстерналы полагают, что происходящие события вызваны влиянием внешних сил, случая, обстоятельств, окружения.

В процессе исследования поведенческого компонента была использована методика «Готовность к риску» (PSK) Ш. Шуберта. Результаты обследования военнослужащих показали, что первая и вторая группы военнослужащих характеризуются оптимальным уровнем готовности к риску. Военнослужащих

данных групп можно охарактеризовать как осторожных и не готовых спонтанно действовать в ситуациях неопределённости. Третья группа показала высокую готовность к риску, что характеризуется направленностью на избегание негативных переживаний, эмоциональное реагирование.

На следующем этапе исследования были проанализированы характеристики ценностно – смысловой сферы военнослужащих на уровне индивидуальных приоритетов (в конкретных поступках) с помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Также были рассмотрены представления о факторах осмысленности жизни личности благодаря методики «Смысложизненные ориентации» («СЖО») (адаптированная Д.А. Леонтьевым версия теста Дж. Крамбо и Л. Махолика «Цель в жизни»). Результаты представлены на рисунке 4 и 5.

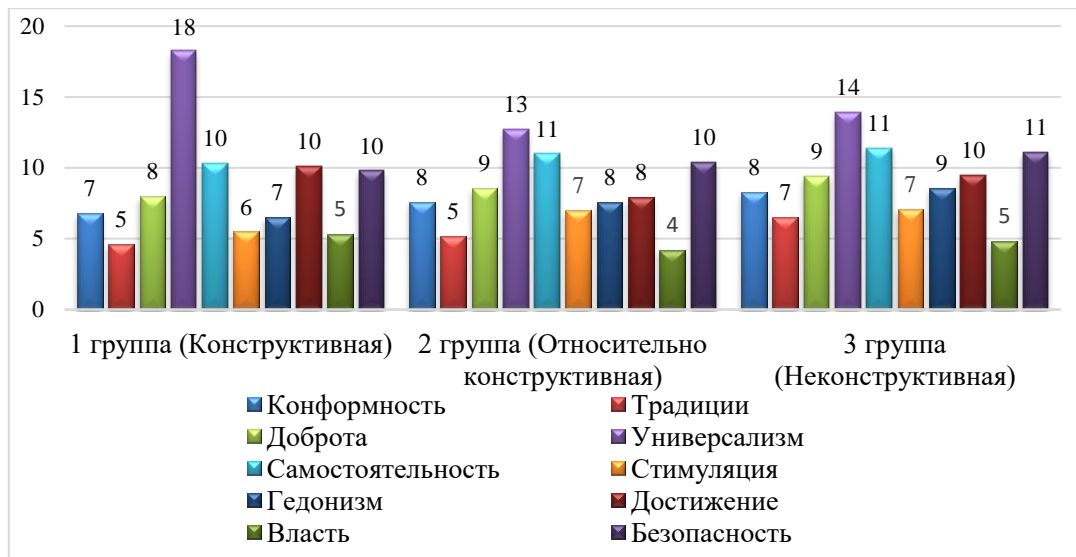


Рисунок 4 - Ценностные ориентации на уровне индивидуальных приоритетов по группам военнослужащих

На уровне индивидуальных приоритетов (то есть в конкретных поступках) у первой группы военнослужащих в наибольшей степени проявляются такие ценности как универсализм, безопасность самостоятельность, достижение, что не совсем совпадает с предпочтениями на уровне нормативных идеалов. Вероятно, в этой структуре ценностей они видят проявление своей индивидуальности и отстаивают свою независимость.

У второй группы военнослужащих проявляются такие ценности как безопасность, доброта, самостоятельность и универсализм, которые совпадают с предпочтениями на уровне нормативных идеалов. Скорее всего, военнослужащие не чувствуют противоречий между требованиями общества и собственными

ценностными ориентирами, более зависимы от социальной среды.

У военнослужащих третьей группы высокую значимость имеют показатели универсализм, самостоятельность, достижение и безопасность, а власть и традиции имеет низкое ранговое значение, что в целом частично совпадает с предпочтениями на уровне нормативных идеалов.

Таким образом, все вышесказанное отражает ориентацию военнослужащих из первой группы на готовность к нестандартным формам поведения и мышления. Вторая группа более ориентирована на социальную нормативность. У военнослужащих третьей группы нормативные и приоритетные ценности почти совпали, однако у них довольно значимое место имеет безопасность и доброта.

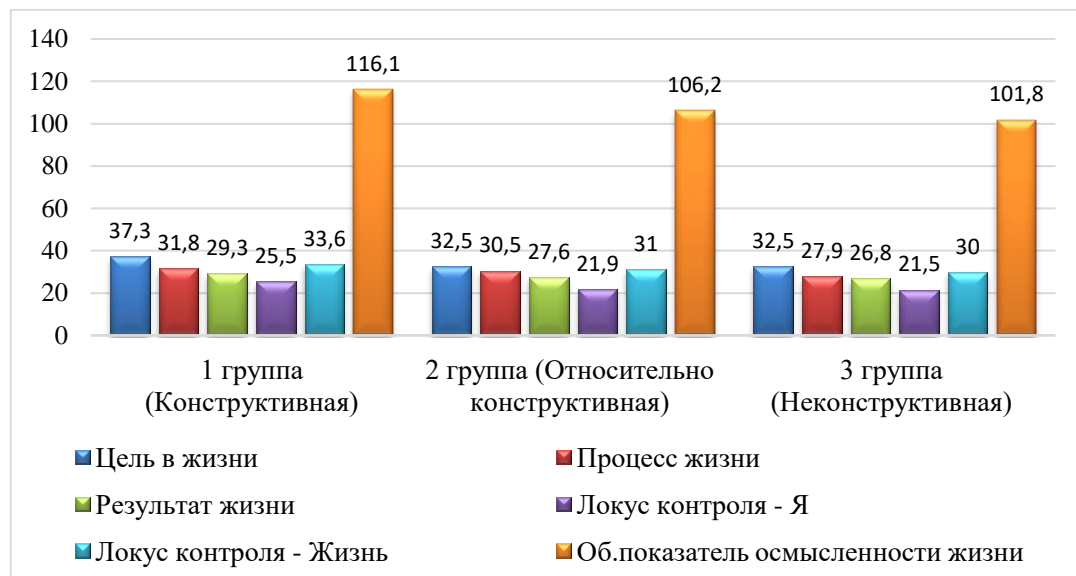


Рисунок 5 - Средние значения по осмысленности жизни у военнослужащих с различными вариантами поведения

Подводя итог по методике «Смыслоразнообразные ориентации» (рисунок 5) стоит отметить, что респонденты первой группы военнослужащих имеют наиболее четкое

представление о смысле жизни, ищут положительные моменты для роста собственной личности в возникающих трудностях. Это может говорить о сравнительно более высокой их адаптивности при преодолении экстремальных ситуаций. Военнослужащие второй и третьей групп, склонны погружаться в эмоциональные переживания, а не искать выход из сложившейся ситуации.

Таким образом, чем увереннее военнослужащие в своей способности контролировать собственную жизнь, тем яснее представляют цели в будущем и тем чаще воспринимают процесс своей жизни как интересный и эмоционально насыщенный. Такие качества, на наш взгляд отражают связаны с развитостью когнитивного, аффективного и поведенческого компонента личностной готовности к поведению в экстремальных ситуациях. Осмысление военнослужащими собственной жизни и должно стать первостепенной задачей практической психологической работы, направленной на разрешение им трудной кризисной ситуации

Обработка полученных данных ценностно – смысловой сферы и показателями личностной готовности была получена с помощью математической статистики г-коэффициента корреляции Пирсона. Наиболее значимые корреляционные связи были получены при анализе результатов группы с использованием конструктивных стратегий поведения. В результатах остальных подгрупп выявленные корреляции выражены слабо. По результатам корреляционного анализа найдено обратное влияние ценности традиций на стратегию самоконтроля – данный факт показывает, что в моменты экстремальных ситуаций эти составляющие приходят в противоречие и человек скорее склонен к преодолению устоявшихся установок и стереотипов, полагаясь в большей степени на самого себя. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на степень психологической готовности к поведению в экстремальных ситуациях наибольшее влияние имеют такие ценностно – смысловые ориентации, как осмысленность жизни, стремление к новому опыту и впечатлениям, направленность на удовольствие от проживания.

По результатам анализа эмпирического исследования были получены следующие выводы:

1. Психологическая готовность может включать в себя когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты.

2. Компоненты разработанной в нашем исследовании теоретической модели психологической готовности коррелируют между собой на уровне достоверной статистической значимости, что говорит об опосредованном характере взаимосвязей

3. Гипотеза исследования нашла свое подтверждение по результатам сравнительного анализа качественных различий особенностей ценностно – смысловой сферы у групп с различными уровнями психологической готовности к поведению в экстремальных ситуациях.

По итогам исследования составлены рекомендации по повышению личностной готовности военнослужащих в экстремальных ситуациях, через освоение основ эффективных копинг – стратегий, способов управления и выработки навыков саморегуляции, формирования интернального локуса контроля и жизненных целей, смыслов.

Положительные результаты исследования позволяют говорить о том, что развитие личностной готовности у военнослужащих будет эффективнее, если целенаправленно и систематически развивать ценностно – смысловую сферу личности.

Список литературы

1. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология: учеб. пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.
2. Красноярцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения сотрудников ОВД. Томск, 2008. С. 25-29.
3. Лизичев А.Д. Защита Отечества: человеческий фактор [Текст] / А.Д. Лизичев. - Москва: Воениздат, 1986. – 110 с.
4. Пономаренко В.А. Экстремальность и проблема отношения к профессиональной деятельности и в профессиональной жизни // Мир психологии. 2006. № 4 (48). С. 38-46.
5. Узнадзе Д.И. Экспериментальные основы исследования установки // Психологические исследования. М., 1966 – 451 с.

УДК – 159.95.
ГРНТИ – 15.31.31.

ДИНАМИКА ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.817](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.817)

Фотекова Татьяна Анатольевна

*Д-р психол. наук,
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»,
г. Абакан.*

Богомолова Ксения Андреевна

*студентка кафедры психологии, социальной работы,
ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет
им. Н. Ф. Катанова»,
г. Абакан*

АННОТАЦИЯ

Представлены результаты исследования динамики высших психических функций в младшем подростковом возрасте, полученные в ходе лонгитюдного исследования. В течение трёх лет школьники проходили полное нейропсихологическое обследование, а полученные данные обрабатывались с использованием описательных статистик и непараметрических критериев Фридмана и Уилкоксона. Выявленная динамика высших психических функций носит разнонаправленный характер: наряду с общей положительной тенденцией будет отмечаться снижение некоторых показателей, в первую очередь связанных с функциями правого полушария, т.к. младший подростковый возраст сопровождается началом пубертатного периода.

ANNOTATION

Provided are results of a study of the dynamics of higher mental functions in young adolescents obtained in the course of a longitudinal study are presented. For three years, schoolchildren underwent a complete neuropsychological examination, and the obtained data were processed using descriptive statistics and non-parametric criteria of Friedman and Wilcoxon. The revealed dynamics of higher mental functions is multidirectional in nature: along with the general positive trend, there will be a decrease in some indicators, primarily related to the functions of the right hemisphere, because younger adolescence is accompanied by the onset of puberty.

Ключевые слова: высшие психические функции, динамика, младший подростковый возраст.

Keywords: higher mental functions; dynamics; younger teens.

На данный момент увеличивается число школьников, испытывающих трудности в обучении, поэтому исследование развития высших психических функций является актуальным. В настоящее время большая часть исследований направлена на изучение особенностей динамики ВПФ преимущественно у дошкольников и младших школьников. А состояние и динамика высших психических функций в подростковом возрасте являются мало изученными. По этой причине, особенности ВПФ подросткового возраста требуют подробных исследований.

Цель нашего исследования состоит в изучении динамики высших психических функций в младшем подростковом возрасте. Исследование особенностей динамики ВПФ у школьников является актуальным, потому как данные особенности должны быть известны педагогам и психологам при организации учебного процесса, для его оптимизации, сохранения и увеличения продуктивности.

Т.к. младший подростковый возраст совпадает с переходом из начальной школы в среднюю, данный этап характеризуется увеличением числа изучаемых предметов и преподавателей. Учащимся приходится адаптироваться к новому ритму

обучения, что будет являться для них стрессом. А также у детей начинается пубертатный период, сопровождающийся гормональными сдвигами, воздействующими на работу всего организма, в том числе на процесс развития высших психических функций. Таким образом, на данном этапе онтогенеза на детей действует два вида стрессовых факторов: внешний – это переход из начальной школы в среднюю, и внутренний – эндокринные влияния вследствие пубертатного периода.

Нами обследовано 30 школьников. В 4 классе они прошли полное нейропсихологическое обследование. В 5 и 6 классах были обследованы повторно. Их средний возраст на момент обучения в 4-м классе составил 10,9 лет. Испытуемые являются учениками муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Абакана «Лицей».

В работе были использованы нейропсихологические методы, разработанные А. Р. Лурией [1]: пробы на реакцию выбора; динамический праксис; реципрокную и графомоторную координации; праксис позы пальцев; оральный праксис; проба на сформированность слоговой структура слова; пересказ текста; пробы на конструирование из

кубиков Кооса; изображение трёхмерного объекта; зрительный гнозис; пробы на запоминание невербализуемых фигур; пробы на слухомоторную координацию; проба на запоминание двух групп по три слова; рассказ по серии сюжетных картинок; пробы на узнавание перечеркнутых, наложенных и недорисованных изображений; пробы на понимание слов, близких по звучанию, близких по значению; пробы на исключение лишнего понятия; пробы Хэда и на понимание логико-грамматических конструкций.

Система оценки отличается от принятой в нейропсихологии и осуществляется по правилу, чем лучше выполнение, тем выше оценка, также начисляются штрафные баллы (Фотекова Т. А., 2014) [2]. Обработка полученных данных осуществлялась с применением пакета программ IBM SPSS Statistics 20. Методы математической обработки – непараметрические критерии Фридмана и Уилкоксона.

В результате исследовании функций программирования и контроля деятельности выявлено, что на протяжении трех срезов наблюдается значимая динамика показателей реакции выбора. При попарном сравнении выявлены существенные улучшения при переходе к 5 классу ($p = 0,000$). Различия, выявленные при сравнении показателей 5 и 6 классов, значимого уровня не достигают. При анализе результатов выполнения пробы на исключение лишнего понятия можно увидеть положительную динамику только при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту ($p = 0,001$). По критерию смысловой адекватности высказывания к 5 классу прослеживается устойчивая положительная динамика ($p=0,005$). Но при переходе в 6 класс, изменения не достигают значимого уровня. Программирование рассказа к 5 классу также улучшилось ($p = 0,049$). Но аналогично первому критерию при переходе в 6 класс различия статистически не значимы. Таким образом, функции программирования и контроля деятельности при переходе от младшего школьного к младшему подростковому возрасту характеризуются устойчиво положительной динамикой.

Результаты, полученные при анализе динамики функций серийной организации движений показали, что усвоение двигательной программы значимо улучшается к 5 классу ($p=0,018$). При оценке серийной организации 1 программы достоверная динамика выявлена между 1 и 3 срезом ($p=0,033$). А во 2 программе улучшается при переходе от 5 к 6 классу ($p=0,052$). Реципрокная координация достигает оптимального уровня уже к 5 классу ($p=0,000$). В 4 классе 43,4% школьников выполняли данную пробу замедленно, либо от поочередного к плавному, а у 6,6% учеников наблюдались частые сбои, либо отставания одной из рук. К 5 классу вышеназванные трудности нивелировались полностью. Что говорит о том, что к 12 годам, в норме способность к реципрокной двуручной

деятельности сформирована в полном объеме. При переходе к каждому последующему срезу наблюдается сокращение времени выполнения графической пробы ($p=0,000$). Но динамика показателей графомоторной координации не достигает значимого уровня. Ошибки тонуса заметно сокращаются уже к 5 классу ($p=0,034$), уменьшаются случаи микрографии. Можно сделать вывод, что способность к усвоению двигательной программы, переключению от одного движения к другому существенно улучшается при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Активное развитие функций передних отделов мозга прослеживается при переходе от 4 к 5 классу. Это выражается в том, что показатели выполнения проб улучшаются, и уменьшается количество допускаемых ошибок.

При анализе пробы на праксис позы пальцев обнаруживается положительная динамика продуктивности правой руки при переходе в 5 класс ($p=0,01$). Но продуктивность левой руки значимо ухудшается при переходе из 5 в 6 класс, что может говорить о наличии правополушарных трудностей. К 5 классу оральный праксис улучшается ($p=0,014$), но в 6 классе 26% подростков хуже выполнили пробу и данная отрицательная динамика является статистически достоверной ($p=0,021$). Закономерно, что в этом возрасте увеличивается количество ошибок ($p=0,021$). В целом динамика кинестетических функций при переходе к младшему подростковому возрасту положительна.

Перейдем к рассмотрению динамики зрительного гнозиса. При узнавании недорисованных изображений испытуемые демонстрируют устойчивую положительную динамику к 5 классу ($p=0,006$), и при переходе в 6 класс показатели продолжают улучшаться ($p=0,005$). К 5 классу наблюдается увеличение числа вербально-перцептивных ошибок, свидетельствующее о слабости левополушарных функций. Таким образом, в младшем подростковом возрасте улучшается способность к узнаванию перцептивно сложных изображений. Полученные данные могут быть связаны с индивидуальными особенностями, т.к. в нейропсихологической литературе имеются данные, согласно которым в подростковом возрасте временно регрессируют функции, связанные с правым полушарием [3].

При изучении динамики слуховых функций, обнаружено, что оценка ритмов имеет положительную динамику при переходе в 5 класс ($p=0,052$). Но при попарном сравнении 5 и 6 классов динамика показателей статистически не значима. При выполнении пробы на запоминание двух групп по 3 слова 40% учеников во 2 срезе перестали допускать звуковые замены ($p=0,032$). А при анализе показателей 4 и 6 классов обнаружено уменьшение количества горизонтальных повторов слов ($p=0,046$). Аналогичным образом уменьшается количество пропущенных слов к 5 классу ($p=0,050$). При переходе из 5 в 6 класс наблюдается ухудшение понимания действий близких по

значению ($p=0,02$), что может говорить о слабости фонематического слуха и слухоречевой памяти. Лексическое оформление пересказа ухудшается к 5 классу ($p=0,071$), что свидетельствует о трудностях в подборе слов и некотором снижении номинативной функции речи в младшем подростковом возрасте. Таким образом, можно увидеть разнонаправленность динамики слухоречевых функций, которая проявляется в уменьшении количества ошибок при выполнении пробы на слухоречевую память и улучшении оценки ритмов. Но при этом параметры фонематического слуха и номинативной функции речи несколько ухудшаются.

Анализируя результаты выполнения проб на зрительно-пространственные функции мы видим, что со всеми четырьмя фигурами из кубиков Кооса с 1 попытки в 1 срезе справились 40% учеников, а во 2 уже 76,7% ($p=0,005$). Степень оказываемой помощи при составлении 2 фигуры достоверно снижается ($p=0,008$) к 5 классу. И потребность в помощи при составлении 3 и 4 фигур также значимо уменьшается, вместе с тем сокращается и время на их выполнение. Также к 5 классу улучшается самостоятельный рисунок стола ($p=0,016$). При анализе выполнения пробы на зрительно-пространственную память мы обнаружили, что к 6 классу на уровне тенденции увеличивается объём произвольной кратковременной зрительно-пространственной памяти ($p=0,066$). Также выявлена тенденция к снижению объема отсроченного воспроизведения фигур во 2 срезе ($p=0,069$), и к возвращению к исходным показателям в 3 срезе ($p=0,055$). К 5 классу достоверно уменьшается количество пропусков невербализуемых фигур при их воспроизведении ($p=0,045$). А при переходе из 5 в 6 класс уменьшается число левосторонних изменений в изображении фигур ($p=0,022$). Также на протяжении 3 срезов уменьшается количество левосторонних искажений ($p=0,014$). Но при этом увеличивается число вертикальных повторов допускаемых ошибок ($p=0,003$). С каждым срезом наблюдается достоверное увеличение числа ошибок по правополушарному типу (негрубые дизметрии, нарушение пропорций стимульных фигур, координатные ошибки). Но при этом уменьшаются случаи несоблюдения порядка следования фигур к 5 классу ($p=0,037$) и количество горизонтальных повторов за 3 среза ($p=0,025$). В целом, можно сказать, что динамика зрительно-пространственных функций имеет положительное направление, но изменилась специфика допускаемых ошибок – уменьшилось число левополушарных и увеличилось количество

правополушарных. Что подтверждает ранее полученные результаты. [3].

Результаты проведенного исследования можно обобщить следующими выводами:

1. Основная динамика ВПФ обнаружена при переходе от младшего школьного возраста к младшему подростковому.

2. Положительная динамика характеризует функции программирования и контроля произвольных форм деятельности и серийной организации движений, что свидетельствует об активном развитии передних функций.

3. В целом обнаруживается положительная динамика функций II блока мозга, но при переходе от 5 к 6 классу наблюдается ухудшение кинестетических функций и некоторых аспектов переработки зрительно-пространственной информации. Ухудшение показателей связано с нарастанием ошибок правополушарного типа.

4. При переходе от 5 к 6 классу выявлены и левополушарные трудности, выражающиеся во временном снижении показателей фонематического слуха и номинативной функции речи.

5. Можно сказать, что в младшем подростковом возрасте развитие функций, которые опираются на работу задних отделов коры головного мозга, имеют неоднаправленный характер.

Можно сделать вывод, т.к. младший подростковый возраст сопровождается началом пубертатного периода, то можно предполагать, что динамика ВПФ будет носить разнонаправленный характер: наряду с общей положительной тенденцией будет отмечаться снижение некоторых показателей, в первую очередь связанных с функциями правого полушария.

Список литературы:

Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический проект. – 2000. – 512 с.

Фотекова Т. А. Практикум по нейропсихологической диагностике / сост. Т.А. Фотекова. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Абакан: издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014. – 118 с.

Фотекова Т. А. Возрастные, половые и индивидуально-типологические особенности высших психических функций в норме [Текст]: коллективная монография / под ред. Т. А. Фотековой. – Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007. – 168 с.

УДК 159.96

BECOMING AN EMPIRICAL DIRECTION OF SUGGESTOLOGYDOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.818](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.818)**Vorontsova Evgeniya Gennadiyevna***Candidate of psychological Sciences,**Department of sociology and psychology,**Baikal state University,**664003, Siberian Federal district, Irkutsk region, Irkutsk, 11 Lenin street***Valeeva Yulia Nikolaevna***Specialty student,**Department of sociology and psychology,**Baikal state University,**664003, Siberian Federal district, Irkutsk region, Irkutsk, Lenin street, 11***СТАНОВЛЕНИЕ ЭМПИРИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ СУГГЕСТОЛОГИИ****Воронцова Евгения Геннадьевна***Кандидат психол.н.,**кафедра социологии и психологии,**Байкальский государственный университет,**664003, Сибирский федеральный округ, Иркутская область,**г. Иркутск, ул. Ленина, д. 11,***Валеева Юлия Николаевна***Студент специалитета,**кафедра социологии и психологии,**Байкальский государственный университет,**664003, Сибирский федеральный округ, Иркутская область,**г. Иркутск, ул. Ленина, д. 11,***ABSTRACT**

The article analyzes the problem of suggestion and the branch of suggestion as an empirical direction in science. The main concepts are considered-suggestion, suggestion, suggestion; medical, sociological and psychological aspects of the investigation of suggestion. The main stages of formation and development of suggestology are presented. The article analyzes the pre-scientific, Soviet and modern stages, examines the place of suggestion in modern psychological and pedagogical science, and the influence of suggestive factors on the human psyche. The difficulties of the suggestive approach in the formation of the empirical direction of suggestology are determined.

АННОТАЦИЯ

В статье проведён анализ проблемы суггестии и становления суггестологии как эмпирического направления в науке. Рассмотрены основные понятия – внушение, суггестия, суггестология; медицинский, социологический и психологический аспекты рассмотрения суггестии. Представлены основные этапы становления и развития суггестологии. Проанализирован донаучный, советский этап и современный этап, рассмотрено место суггестологии в современной психолого-педагогической науке, влияние суггестивных факторов на психику человека. Определены трудности суггестивного подхода в становлении эмпирического направления суггестологии.

Ключевые слова: Суггестология, суггестопедия, суггестотерапия, самовнушение, суггестизм, суггестия, этапы становления суггестии.

Key words: suggestion, suggestion therapy, suggestion therapy, auto-suggestion, suggestion, suggestion, stages of suggestion formation.

Введение

The problem of suggestion occupies a significant place among the many-sided scientific searches devoted to ways and types of influence on the mental sphere of a person. It is also worth noting that, despite the many works of modern researchers, the questions of empirical formation of the science of suggestion are problematic. This is primarily due to the relatively small number of specialists on the problem of suggestion, as well as a relatively small history of the existence of suggestion as a separate direction in psychology. In addition, the relevance of this study is

highlighted by the fact that there are currently a small number of scientific papers on this topic.

The practical significance of the research lies in the fact that the analysis of sources will allow us to clarify the idea of suggestology, to separate the terms and expand them, to build a historical chronology of events. This article can be used in educational institutions when studying the problems of suggestion and auto-suggestion.

The purpose of the article is to examine the representation of suggestology in science, to study the

presuppositions of its origin, and to analyze the empirical direction of suggestology in modern science.

Let's look at what should be understood by the terms suggestology, suggestopedia, and suggestion. Suggestology is a separate branch of psychology that studies the mechanisms of suggestion, hypnosis, both at a distance and near, both mentally and verbally, and ways of its practical application.

The term "suggestopedia" refers to a system of accelerated learning based on the use of hypnosis [2, c. 17-19].

Suggestion is a psychological influence on a person's consciousness, in which there is not a critical perception of their beliefs and attitudes, but a suggestion, let's say, because of the authority of the individual [2, p. 17-19].

The article presents the stages and contents of scientific views on suggestology. The study of the historical discourse of the phenomenon of suggestion and suggestive practices in the scientific community became more active in the period of the late XIX-early XX century. XX century. This was due to attempts to search for philosophical reasons. The actualization of this problem in this period is not accidental: the questions of suggestion and its impact on the individual were formulated at the turn of the century, within the framework of the formation of globalization processes. At this point, it was discovered that there is a need for effective communication levers of influence. Thus, W. J. Sidis in The book "Psychology of suggestion", the author describes "the study of the subconscious nature of man", where he focuses on the role of suggestion and suggestibility in the phenomenology of various mass phenomena. For example, the effect of panic in the crowd, "mental epidemics" and demonophobia of the middle ages, financial crises and stock market panics, mass expectations of the "end of the world".

Another well-known scientist V. M. Bekhterev in 1897 posed the problem of studying the role of suggestion in society, in which the author emphasizes the importance of suggestion research: "... suggestion is an important factor in social life and should be the subject of study not only by scientists in the field of medical Sciences, but also by researchers of other branches of knowledge analyzing the living conditions of society and its laws» [2, p. 17].

Suggestion is studied in several aspects: medical, sociological, and psychological.

In the medical aspect, suggestology is used as a method of action in hypnosis. In the sociological aspect, suggestology is studied within the framework of influencing the masses of people. In psychology, suggestology is considered as a branch of psychotherapy.

The definition of Bekhterev is still relevant: suggestion should be understood as the effect of one person on another, produced intentionally or unintentionally on the part of the influencing person and that can occur unnoticeably or with his knowledge and consent» [2, p. 15-16].

In his work "Suggestion and education", Bekhterev described the meaning of suggestion and drew attention to the fact that the interaction of adults with a child includes both negative elements of the

suggestive and the negative influence: child mental epidemics, outbreaks of unmotivated violence, the imposition of suicidal moods (modern "Blue whale"), the spread of sexual perversions .

Currently, interest in the subject of suggestion has grown dramatically, and in the social aspect, primarily due to the analysis of the psychology of informal communities in the real and virtual world.

The act of suggestion is based on the mental quality of suggestibility. In its most General form, suggestibility is a person's ability to receive suggestion. If suggestion is a method of influence, then suggestion is the degree of susceptibility to suggestion [7, p. 6].

Suggestibility – a normal property of higher nervous activity, in varying degrees inherent in all people.

Suggestibility depends on age, gender, intelligence, health status, and other factors. It can fluctuate depending on the type of suggestion and the authority of the person who conducts the suggestion. Suggestibility as a manifestation of individuality is not unconditional, but conditional; not stable, but dynamic [7, p. 6-10].

Modern psychological and pedagogical science, without overestimating the role of unconscious factors, asserts the reality of the influence of suggestive factors on the human psyche.

Stages of formation and development of suggestology.

Next, we will consider the main stages of formation and development of suggestology [7. p. 10].

At the first stage of formation, methods of research of suggestology were considered (2 half of the XVIII century – the beginning of the XIX Century). its development Began when the Viennese doctor Franz Anton Mesmer used hypnosis to treat nervous patients. At first, he explained "magnetism" - as hypnotic sessions were then called-as"universal gravitation".Later, he became convinced that a magnet was not necessary for conducting hypnosis sessions. He and his followers tried to explain the phenomena of hypnosis by "vibes", allegedly emanating from one person and transmitted to another. Research and implementation of hypnosis took place in European countries, primarily in France, where Russian researchers got acquainted with it.

At the second stage, methods of suggestion were introduced into practical activity (C. XVIII-XIX century). In our country, the doctrine of hypnosis as a therapeutic method is associated with the name of V. M. Bekhterev, who in 1884, following an internship at the Salpetriere hospital with J. Charcot in Paris, achieved the removal of the official ban on the use of hypnosis [Bekhterev,1911,p.36].

With the help of the suggestive method, V. M. Bekhterev developed methods of suggestion, indirect suggestion, auto-suggestion, collective suggestion and distracting psychotherapy, all of which are presented in his work "Hypnosis, suggestion and psychotherapy and their therapeutic significance".

In addition To V. M. Bekhterev, the study of theoretical and practical aspects of the use of hypnosis is presented in the works of V. ya. Danilevsky, A. A. Tokarsky and their followers [Stepanov, 2016, p. 53].

At the third stage, the use of suggestive methods in Soviet Russia (1917-1970) was reviewed. Despite the widespread use of the method of hypnosis in the Russian Empire, in 1924. The people's health Committee of the RSFSR issued a restrictive instruction on its use. currently, hypnotization was allowed only for medicinal purposes and only to specialists with the participation of medical personnel, a relative of the patient. All manipulations were reflected in the patient's medical history and in the accounting book. Along with the use of suggestive methods, the Soviet practice actively used techniques of rational psychotherapy, described as methods of "re-education treatment" to strengthen the will and form new associations. In the course of the practice, the importance of forming high moral views in the patient by persuading them to strengthen the patient's "Self" or refocus on other tasks and activities is emphasized.

Then in 1931 I. p. Pavlov, at the laboratory of LSU, founded two specialized clinics – the nervous and psychiatric, where different forms of neuroses and psychoses were studied. Conditional-reflex theory made it possible to justify the methods of explanation, persuasion, and suggestive influence. In the theory of I. p. Pavlov, it is shown that they affect the dynamic cortical processes, changing the patient's consciousness, his emotional sphere, endocrine-vegetative and other physiological processes in the right direction.

In addition, the role of K. I. Platonov (1941), V. E. Rozhnov (1953), P. I. bul (1964) and others should be highlighted in the development of Pavlov's school of psychotherapy.

Later it became the natural appearance of other suggestive methods and techniques: negative self-hypnosis by M. D. Tantsura (1956), motivated the suggestion by N. In. Ivanov (1959), imperative suggestion awake due to severe emotional stress stuttering by V. M. Shklovsky (1966).

In the period from the 40s to the mid-70s, the practice of hypnotization by telephone, television and radio broadcasting was analyzed, and combined methods of psychotherapy were developed, with a combination of suggestion and other pharmacological and physiotherapy methods of treatment.

In the mid-1950s, the first conference on psychotherapy in the USSR was held. among its tasks was the exchange of experience and scientific research of Soviet scientists in the field of psychology and psychiatry.

At this conference, in his speech, I. Z. Velvovsky ("Psychotherapy and psychoprophylaxis in the light of nervism in obstetrics and gynecology") presented the periodization of the evolution of psychotherapy in Russia, highlighting 2 stages: a) dopavlovsky (including Sechenovsky), b) Pavlovsky (neurodynamic evolutionary-nervist concepts). Most of the conference reports were devoted to the use of suggestive methods, along with techniques of explanation and persuasion. At the same time, K. I. Platonov emphasized that, despite the growth in the number of theoretical developments in Soviet Russia, organizational aspects leave much to be desired, that is, despite the existing

data, it is worth continuing to conduct research and development.

At the fourth stage, suggestopedia is formed (1970-1990). This is due to the fact that during this period the student's personality was Central in the process of professional training. Suggestopedia as a method was developed by a psychotherapist, teacher G. Lozanov. According to Lozanov, information from the outside can penetrate into the inner world of the individual through the conscious and unconscious in the psyche. The second, unconscious, involves activating the reserve mental capabilities of the student in the educational process, for example, in the process of learning foreign languages.

In medical practice, G. Lozanov discovered the reserve capabilities of the person in the unconscious mental sphere and attributed to them: memory reserves, intellectual activity; positive emotions, experiences that relieve feelings of fatigue. G. Lozanov defined "suggestology" as "the science of releasing hidden human capabilities", and the success of suggestopedia is explained by the decisive role of direct effects in the state of pseudo-anxiety, and not by the organization of students' activities. This approach has reoriented the motivation system and the learning process, helping to increase its effectiveness.

B. D. Karvasarsky, studied the problems of suggestion in the learning process, based on suggestology as an approach to learning. Experimental data obtained by the psychotherapist show an increase in the effectiveness of learning material assimilation by 29 times due to the activation of the mechanism described above.

The subject of research by scientists O. K. Tikhomirov, V. L. Raikov, and N. A. Berezanskaya (1975) was "creative thinking" and "training in creative activity (IS) in hypnosis", during which the conclusion was made: "the Reproduction of knowledge is limited by suggestion, as well as by the past practices of the subject... The condition for changing the personality is the presence of a system of knowledge about the subject's self-image... when such knowledge is not enough, the behavior is passive, wary, confused... when it is sufficient, the subject has a state of uplift, active actions, and emotionality" [16, p. 28-31.]

According to N. p. Dubinin, the difficulties of the suggestive approach are associated with the place of "dark, instinctive tendencies" in the learning process [9, p.224-225].

Agreeing with the presence of these tendencies in the individual, it is impossible to talk about their essential role in the mental life of the cultural personality, since the appearance of consciousness and the manufacture of tools at a certain stage of biological evolution led to the fact that the instincts "lost their adaptive functions"; a "social form of inheritance" was formed, and it "began to shape human biology" [9, p.108-109].

The next problem is related to the role of the suggestive beginning in secondarily automated actions. These actions go through the conscious stage to automatism and are consciously controlled by the overlying level ("this level is the leading one for this movement ... and regardless of the height, it is only

realized... leading level", - as noted by N. A. Bernstein) [8, p. 101]. Such statements are all the more true for psychic actions proper.

In other words, a suggestion is a message that the hypnotist addressed to the subjects, and, like any message, it is aimed at changing the feelings, thoughts, and behavior of the recipients in a special way.

At the fifth stage, we will consider the development of suggestology at this point in time.

Today, suggestive influence is often called psychological influence, thus contrasting "rational" and "psychological". This contrast is not quite correct. A conversation where there is an appeal to reason and logic - in a broad sense, it is also quite a psychological influence. But in the ordinary view of psychological influence, it is customary to speak where a direct appeal to reason and logic is not enough, where a more subtle influence is needed.

In the present reality, the phenomenon of suggestion is often used in psychological consultations. Psychological consultations can be carried out both in a reasonable form and in the form of suggestive influence [8, p. 66-67].

If the consultation takes place in the form of suggestive psychotherapy, it includes: contact; listening to the complaint and building hypotheses; testing the hypothesis and getting a pronounced emotional negative reaction to it (haste, confidence of denial); conducting suggestion.

The result is not summed up, since this would be an exit to a conscious plan, or false results are summed up. Only the consultant knows what was done [7, p. 5-10]. Thus, based on the data obtained in the course of a number of studies, currently suggestology has actually developed as a separate branch of psychology. Over the past 10-15 years, the following has been identified:

1. The subject gives a response to the suggestion in spite of their own will. For example: the subject responds to repeated suggestions of lightness of hands and raising of hands, raises his hand, but accepts this action as independent of his will, and considers the hand as "rising by itself".

2. Suggestion can be enhanced by working with the imagination. In fact, one can argue that the response of the subject to the suggestion is always accompanied by the imagination [10, pp. 6-7].

The suggestion of raising the hand can be accompanied by representations of a balloon, and the rope is wrapped around the wrist and pulls. Similar suggestion numbness of the hand can be enhanced by a fantasy where the hand is immersed in a bucket of ice and water. An imaginary crossing over a fog-shrouded bridge may accompany the suggestion of regression to the stage of childhood.

Suggestion is a multi-modal phenomenon. Raising the hand is an example of a suggestion that affects motor skills, called ideomotor; the prefix "ideo" indicates that the subject responds to the idea of moving the hand. Another example of ideomotor suggestion is the oblique-positional suggestibility test: the experimenter draws attention to his natural ability to deviate posteriorly or anteriorly.

Suggestions are prescribed to increase the amplitude so that the subject is more and more fed to

the experimenter (he is ready to prevent the subject from falling).

Ideosensory suggestions are found in the hand-raising tests ("the hand feels lighter and lighter") and in the relaxation instructions ("You feel your body more and more heavy and relaxed"). Also, suggestions can be addressed to the olfactory modality (positive: "In a second you will feel an exceptionally terrible smell in your nostrils"; or negative (checking with a solution of ammonia): "You have lost your sense of smell"). Similar positive and negative suggestions can be formed relative to the taste modality [6, p. 28].

Today, there are different types of suggestion: suggestion and autosuggestion, direct or open, indirect or closed; contact and distant.

In psychotherapy, appropriate techniques of suggestion are used in waking and natural, hypnotic and narcotic sleep. Suggestion in wakefulness is present to a certain extent in every patient's doctor's appointment, and can serve as an independent psychotherapeutic influence.

The formula of suggestion is usually pronounced in an imperative tone, taking into account the condition of patients and the nature of clinical manifestations of the disease. They can be directed both to improve overall health (sleep, appetite, performance), and to eliminate some neurotic symptoms.

Usually, before the suggestion in reality, there is an explanatory conversation about the essence of the therapeutic suggestion and the patient is convinced of its effectiveness. The effect of suggestion is the stronger, the higher in the eyes of the patient the authority of the doctor who made the suggestion.

The degree of implementation of suggestion identify the specific personality traits of the patient, the severity of the "magic" attitude, belief in ability to influence one person to the other through unknown means and methods. Suggestion in a state of hypnotic sleep for psychological purposes is widespread [3, p. 88-89]. Thus, when using the method of narcopsychotherapy, the effect of suggestion is realized in the conditions of artificially induced narcotic sleep. Similar methods include the use of a gas mixture of oxygen and nitrous oxide.

Indirect suggestion – a subspecies of suggestion, where its content is supported by a strictly defined and specific condition under which it will be implemented. In indirect suggestion, additional stimuli are used, which acquire a new informational role due to the direct suggestion being made. This form of suggestion is the basis of mediating and potentiating psychotherapy [8, p. 66-67].

The client's confidence in the therapeutic effect is an active factor, and it plays a great role in working with the patient. A favorable General environment, the psychologist's strengthening of hope for the effectiveness of the procedure increases its impact. The mechanism of "armed suggestion", "subjective" suggestion or indirect psychotherapeutic effect (Bekhterev) must be kept in mind when using any psychological and psychotherapeutic effects, including biological ones [13, p. 208].

The study of the above issues will allow you to apply suggestive methods without ignoring or

overestimating them. At the same time, contribute to the further improvement of teaching practice.

Conclusion

The article presents 5 stages of development and formation of suggestology. At the first stage, methods of investigation of suggestion, in particular hypnosis, were considered. At the second stage, the methods of suggestology were introduced into practice, namely in medicine. At the third stage, the use of suggestive methods in the USSR was revised. The fourth stage is the formation of suggestopedia (1970-1990). The fifth stage is the development of suggestology in modern science (the last 10-15 years).

The presence of suggestive methods in psychological work can have a positive effect on the indicator of the level of cheerfulness, efficiency and motivation. The use of non-Directive suggestive methods has a positive impact on indicators such as well-being, activity and mood of clients; it leads to an improvement in the emotional state, affecting various processes, for example, the emotional sphere: reducing anxiety; increasing calmness; increasing energy levels; self-confidence; States of elation. The subject reacts to the suggestion regardless of its own will. Suggestions can be significantly enhanced by the corresponding work of the imagination. Hypnotic suggestions can affect specific physiological responses, such as physical processes controlled by the autonomic nervous system (ANS) and therefore not subject to conscious control. Suggestion is not a single concept. Suggestions may differ in the way they are implemented. Suggestibility can be reliably measured.

Bibliography

1. Arshavsky M. A. about the session of "two Academies" // repressed science. SPb:Nauka, 1994, Issue 2, Pp. 239-242.
2. Bekhterev V. M. Hypnosis, suggestion and psychotherapy and their therapeutic value. - SPb, 1911. - 61s.
3. Bondarenko A. F. Psychological help. - Moscow: Klass, 2001. - 180 p.
4. Bratus B. S. Russian, Soviet, Russian psychology. - Moscow: flint, 2000. - 120s.
5. bul P. I. Fundamentals of psychotherapy. - L.: Medicine, 1974. - 220s.
6. Burlachuk L. F. Psychotherapy. - SPb:Peter, 2014. - 134c.
7. Vasilyuk F. E. Korneva E. N. New name. New status. New tasks // Advisory psychology and psychotherapy. - 2010. - № 1. - P. 5-10.
8. Gulina M. A. Therapeutic and Advisory psychology. - SPb: Rech, 2001. - 78s.
9. N. p. Dubinin and the XX century / Comp. L. G. Dubinina. - Moscow: Nauka, 2006. - 746 p.
10. Ivanov N. V. the Emergence of domestic psychotherapy: autoref. dis. ... doctor of medical Sciences, 1954. - 15s.
11. Karvasarsky B. D. Clinical psychology. - Saint Petersburg: Piter, 2012. - 360C.

12. Lozanov G. K. Suggestology and suggestopedia: abstract dis. for the degree of doctor of medicine (14.767) / Kharkiv medical Institute-Sofia: [b. I.], 1970-64 p.

13. Lebedinsky M. S. Essays of psychotherapy. - M.: Medicine, 1971. - 320S.

14. Psychotherapeutic encyclopedia / ed. by B. D. Karvasarsky. - Saint Petersburg: Piter, 2006. - 112s.

15. Stepanov R. V. Historical review of the concept of hypnotic trance // Central scientific Bulletin. - 2016. - Vol. 14. - P. 52-53.

16. Shvetsova E. Yu. Ways to improve the effectiveness of treatment of anxiety disorders in the practice of a neurologist// Central scientific Bulletin, 2016, Vol. 1. – №1(1). – Pp. 28-31.

Библиография

1. Аршавский М.А. О сессии «двух Академий» // Репрессированная наука. СПб:Наука, 1994. – Вып. 2. – С. 239-242.
2. Бехтерев В.М. Гипноз, внушение и психотерапия и их лечебное значение. – СПб, 1911. – 61с.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь. – М.:Класс, 2001. – 180 с.
4. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. – М.: Флинта, 2000. – 120с.
5. Буль П.И. Основы психотерапии. – Л.: Медицина, 1974. – 220с.
6. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия. – СПб:Питер, 2014. – 134с.
7. Василюк Ф.Е. Корнева Е.Н. Новое имя. Новый статус. Новые задачи // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 5-10.
8. Гулина М.А. Терапевтическая и консультативная психология. – СПб: Речь, 2001. – 78с.
9. Н.П. Дубинин и XX век/ Сост. Л. Г. Дубинина.– М.: Наука, 2006. – 746 с.
10. Иванов Н.В. Возникновение отечественной психотерапии: автореф.дис. ... докт. мед. наук, 1954. – 15с.
11. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. – СПб: Питер, 2012. – 360с.
12. Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора медицинских наук. (14.767) / Харьк. мед. ин-т. – София: [б. и.], 1970. – 64 с.
13. Лебединский М.С. Очерки психотерапии. – М.: Медицина, 1971. – 320с.
14. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2006. – 112с.
15. Степанов Р.В. Исторический обзор понятия о гипнотическом трансе // Центральный научный вестник. – 2016. – Т. 14. – С. 52-53.
16. Швецова Е.Ю. Пути повышения эффективности терапии тревожных расстройств в практике невролога// Центральный научный вестник. – 2016. – Т. 1. – №1(1). – С. 28-31.

**АКЦЕНТУАЦИИ И ЦВЕТОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В СВЯЗИ С
АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ ПО ГУМАНИТАРНЫМ И ЕСТЕСТВЕННО-
НАУЧНЫМ ПРЕДМЕТАМ.**

*Дудорова Е.В.,
Горовец А.А.
Пермь, Россия*

**ACCENTUATIONS AND COLOR PREFERENCES OF TEENAGERS IN CONNECTION WITH
ACADEMIC PERFORMANCE IN THE HUMANITIES AND NATURAL SCIENCES.**

*Dudorova E.V., Gorovets A.A.
Perm, Russia*

ANNOTATION

The main target of this work was to identify the relationship between accentuations and color preferences of teenagers with academic performance in humanitarian and natural science. Achieving this target implied the formulation of relevant tasks.

In order to verify the hypotheses an empirical study was organized, during which quantitative data of 50 subjects aged 14-15 years were processed. In particular, a package of diagnostic techniques was used to identify pronounced character accentuations and color preferences.

АННОТАЦИЯ

Основная цель данной работы заключалась в выявлении взаимосвязи между акцентуациями и цветовыми предпочтениями подростков с академической успеваемостью по гуманитарным и естественно-научным предметам. Достижение данной цели предполагало постановку соответствующих задач.

С целью проверки выдвинутых гипотез было организовано эмпирическое исследование, в ходе которого были обработаны количественные данные 50 испытуемых в возрасте 14-15 лет. В частности, был использован пакет диагностических методик, позволяющих выявить выраженные акцентуации характера и цветовые предпочтения.

Ключевые слова: цветовые предпочтения подростков, взаимосвязи, акцентуации.

Keywords: color preferences of teenagers, relationships, accentuations.

Исследования цветовых предпочтений разноплановы, поскольку варьируются от изучения связи цветовой символики с сознанием и мировоззрением подростков, до анализа психодиагностического аспекта цветового символизма в учебном процессе (например, Закирова, Х.Д. [9], Самарина Л.В. [32], Базыма Б.А. [5],

В настоящей работе, вслед за А.Е. Личко акцентуация рассматривается, как «дисгармоничное развитие характера, проявляющееся в усиленной выраженности отдельных его черт» [15]. При этом личность становится более уязвимой к внешним и внутренним воздействиям и испытывает адаптационные сложности в некоторых условиях.

Успешность школьного обучения находится в прямой зависимости от способностей, творческого потенциала и личностных свойств человека. Данная проблема активно разрабатывалась в исследованиях отечественных психологов (Л.С. Выготский, Л.Ф. Бурлачук, Р. Бернс, Л.И. Божович). С.И. Гужова отмечает, что учебная деятельность связана со становлением личности подростка [6, с. 102]. В связи с этим проблема зависимости академической успеваемости от акцентуаций характера и цветовых предпочтений остается в настоящее время одной из ключевых в психологии. Под академической успеваемостью в нашей работе понималась продуктивность учебной

деятельности по естественно-научным и гуманитарным дисциплинам.

Цветовые предпочтения понимаются нами в контексте подхода М. Люшера [22]. Согласно его теории цветовыбора, восприятие цвета универсально, однако выбор цвета субъективен, и это позволяет производить измерения субъективных состояний [22]. Во второй половине 20 века в психологии утвердился подход анализа эмоциональных состояний посредством выявления цветовых предпочтений.

В настоящее время имеются эмпирические подтверждения наличия различий в акцентуациях, цветовых предпочтениях подростков и академической успеваемости. В частности, в работах С.М. Смолиной [26] описаны положительные корреляции между гипертимной акцентуацией, предпочтением красного и синего цвета и неустойчивой академической успеваемостью, варьирующей от неудовлетворительной до отличной; обратные связи между лабильной акцентуацией, синим, желтым цветом и академической успеваемостью, определяемой отношением подростка к школьному предмету. В работах И.П. Дубровиной и П.В. Симонова представлены различия в проявлении академической успеваемости в зависимости от учебной мотивации [17, с. 115]. Однако данные результаты не дифференцируют академическую успеваемость по гуманитарным и естественно-научным предметам. Поэтому, дефицит научных

сведений относительно специфики академической успеваемости по естественно-научным и гуманитарным предметам в связи с цветовыми предпочтениями и акцентуациями характера, определяют актуальность этой научной проблематики.

В нашей работе было поставлено два исследовательских вопроса:

1) Существует ли специфика взаимосвязей проявлений акцентуаций и цветовых предпочтений подростков относительно академической успеваемости по гуманитарным предметам и естественно-научным предметам?

2) Выяснить, существуют ли различия в особенностях акцентуаций, цветовых предпочтений и академической успеваемостью по гуманитарным и естественно-научным предметам? Для решения исследовательских вопросов были выдвинуты исследовательские гипотезы. Основываясь на эмпирических результатах, подтверждающих наличие взаимосвязи между акцентуациями, цветовыми предпочтениями подростков и академической успеваемостью [17], [26, с. 85-90].

Были выдвинуты две исследовательские гипотезы.

Гипотеза 1. Акцентуации и цветовые предпочтения красного и синего цвета специфически коррелируют с академической успеваемостью по гуманитарным и естественно-научным предметам.

Гипотеза 2. Существуют различия в проявлении акцентуаций и цветовых предпочтений подростков в связи академической успеваемостью по гуманитарным и естественно-научным предметам.

Метод.

Выборку эмпирического исследования составили 50 учащихся средней образовательной школы, в возрасте 14-15 лет, включая 25 девочек и 25 мальчиков. Для диагностики акцентуаций характера использовался модифицированный патохарактерологический опросник А.Е. Личко [15]. Цветовые предпочтения изучались посредством теста «Метод цветовых выборов» М. Люшера [22]. Академическая успеваемость по гуманитарным предметам измерялась посредством вычисления среднего балла в результате суммирования оценок с последующим вычислением средних баллов по литературе, русскому языку и обществознанию за полугодие. Академическая успеваемость по естественно-научным предметам измерялась посредством вычисления среднего балла в результате суммирования оценок по математике, геометрии, химии за полугодие. Для тестирования гипотез применялся корреляционный анализ по Спирмену. Сравнение показателей осуществлялось с помощью критерия Манна-Уитни для независимых выборок. Расчеты производились с помощью программы SPSS.

Результаты.

Результаты корреляционного анализа выявили, что повышение академической успеваемости по гуманитарным предметам у подростков было связано с повышением выраженности демонстративной ($r=0,641$ $p=0,019$), гипертимной ($r=-0,723$ $p=0,035$), интровертированной ($r=0,928$ $p=0,041$), лабильной ($r=0,506$ $p=0,025$), тревожно-педантичной ($r=-0,477$ $p=0,032$) акцентуаций. Кроме того, выявленная прямая взаимосвязь между педантичным типом акцентуации и синим цветом ($r=0,652$), свидетельствует о том, что чем выше уровень выраженности пунктуальности, добросовестности, усидчивости, ориентированности на высокий результат и качество выполняемой работы, а также потребность в спокойствии и удовлетворении, тем выше академическая успеваемость по гуманитарным предметам.

Прямые взаимосвязи между демонстративной акцентуацией и красным ($r=0,319$) и желтым цветом ($r=0,564$), позволяют сделать вывод, что выраженность стремления к лидерству, потребности в признании, восхищении, похвалы, в активной деятельности и перспективе соотносятся с высокой академической успеваемостью.

Прямая связь не гипертимной акцентуации и черного цвета ($r=0,701$) свидетельствует о том, что выраженность самостоятельности, коммуникабельности, энергичности, деловитости и инициативности связана с высокими показателями академической успеваемости по гуманитарным предметам (0,38).

Таким образом, по результатам нашего эмпирического исследования позволили установить, что между демонстративным, гипертимическим, интровертированным, лабильным, тревожно-педантическим типами акцентуаций и красным, желтым, синим, зеленым цветом и высоким уровнем академической успеваемости по гуманитарным предметам существуют достоверные связи.

Лабильный тип акцентуации отрицательно коррелирует с зеленым цветом ($r=-0,438$) как причинами академической успеваемости по гуманитарным предметам. Следовательно, чем выше уровень выраженности показателей общительности, добродушия, искренней привязанности и социальной отзывчивости, а также наличия потребности в перспективах, тем выше уровень академической успеваемости (0,39). При этом, чем ниже уровень выраженности перечисленных характеристик и потребность в самоутверждении, тем ниже уровень академической успеваемости (-0,47).

Выявлена обратная связь между неустойчивым типом акцентуации и серым цветом. Это свидетельствует о том, что чем ниже выражены характеристики страха наказаний, трусливости, а также потребность в спокойствии, устойчивой привязанности и уровень внутренних переживаний, тем ниже уровень академической успеваемости (-0,64).

Существующая обратная связь между гипертимным типом и черным цветом ($r = -0,723$) указывает на то, что чем меньше выражены такие черты характера как оптимизм, стремление к лидерству, коммуникабельность, объективность при оценке ситуации и потребность в самоконтроле, тем ниже уровень академической успеваемости (-0,59).

Между тревожно-педантичным типом акцентуации существует обратная связь с коричневым цветом ($r = -0,477$) говорит о том, что чем менее выражены представленные черты характера, импульсивность, потребность в комфорте и безопасности, тем ниже уровень успеваемости по гуманитарным предметам.

Итоги применения критерия Манна-Уитни показали наличие значимых различий по трем шкалам. В частности, для академической успеваемости у подростков по гуманитарным предметам в сравнении с академической успеваемостью по естественно-научным предметам характерно статистически более высокие показатели педантичной ($t = 2,821$ при $p \leq 0,05$), дистимической ($t = 19,5$ при $p \leq 0,001$), и гипертимической акцентуации характера ($t = 3,411$ при $p \leq 0,001$).

В результате анализа различий цветовых акцентуаций было установлено, что для академической успеваемости по естественно-научным предметам характерны высокие значения коричневого цвета ($t = 0,877$ при $p \leq 0,01$), в то время как для академической успеваемости по гуманитарным предметам – синего ($t = 0,960$ при $p \leq 0,05$) и красного цветов ($t = 0,672$ при $p \leq 0,01$).

Установлено, что подростки с выраженной сенситивной, тревожно-педантичной, астено-невротической, демонстративной, возбудимой, педантичной, застревающей, эмотивной акцентуацией с предпочтением синего, зеленого, красного, серого цветов характерен высокий уровень академической успеваемости по естественно-научным предметам. Подростки, характеризующиеся низкой выраженностью представленных акцентуаций, предпочитающих серый, синий, желтый, красный, отличаются низкой академической успеваемостью по естественно-научным предметам.

Таким образом, результаты исследования позволили установить наличие достоверных различий проявлений акцентуаций и цветовых предпочтений в связи с академической успеваемостью. На статистически значимом уровне академическая успеваемость по гуманитарным предметам характеризуется выраженностью педантичной, дистимической и гипертимической акцентуации, а также синего и красного цвета. Академическая успеваемость по естественно-научным предметам характеризуется высокими значениями показателей коричневого цвета и выраженностью застревающей акцентуации ($t = 0,895$, при $p \leq 0,05$).

Существуют различия в акцентуациях, цветовых предпочтениях подростков и с

академической успеваемости по гуманитарным и естественно-научным предметам. Академическая успеваемость подростков по гуманитарным предметам характерна для подростков с выраженной педантичной, дистимической и гипертимической акцентуации, а также предпочтением синего и красного цвета. Академическая успеваемость по естественно-научным предметам характерна для подростков с выраженной застревающей акцентуацией, и предпочитающих коричневый цвет.

Как можно объяснить эти данные? По результатам эмпирического исследования с применением методов математической статистики можно констатировать, что наиболее выраженными акцентуациями характера в группе испытуемых являются лабильный, гипертимный, демонстративный и неуравновешенный. При этом наиболее предпочитаемыми цветами выступают синий, красный, желтый и зеленый. Между демонстративным, гипертимическим, интровертированным, лабильным, тревожно-педантичным типами акцентуаций и красным, желтым, синим, зеленым цветом и высоким уровнем академической успеваемости по гуманитарным предметам существуют достоверные связи. При этом для педантичной, тревожной, эмотивной и демонстративной акцентуации характера и предпочитаемыми зеленым, синим, желтым цветом и высоким уровнем академической успеваемости по естественно-научным предметам также характерны достоверные взаимосвязи.

Анализ данных эмпирических исследований, раскрывающих взаимосвязи между чертами личности и цветовыми предпочтениями позволил установить, что существует связь эмоционального состояния личности и чертами характера, а также выбором предпочитаемой цветовой гаммы. Иными словами, определенные цветопредпочтения предоставляют информацию об индивидуальных и типологических качествах личности, в числе которых характер, темперамент.

Кроме того, анализ исследований, посвященных изучению взаимосвязей между акцентуациями характера, цветовыми предпочтениями и академической успеваемостью, продемонстрировал наличие значимых связей, проявляющихся в определении высокого или низкого уровня академической успеваемости в зависимости от характерологических черт и цветовых предпочтений.

Литература

1. Абдрахманова, Э.В. Особенности акцентуаций характера у студентов специальности «психолого-педагогическое образование» / Э.В. Абдрахманова // Педагогика: традиции и инновации: мат. XI межд. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 5-7.

2. Айрапетова, М.В. Исследование акцентуаций характера и склонности к отклоняющемуся поведению у подростков с низкой

школьной успеваемостью [Электронный ресурс] / М.В. Айрапетова // Научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. LXXXI межд. студ. Науч.-практ. конф. № 22. - URL: <https://sibac.info/studconf/science/lxxxi/158454> (дата обращения: 14.04.2020 г.)

3. Андриевич, А.И. Влияние цветовой гаммы учебных помещений на работоспособность студентов / А.И. Андриевич // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2018. - № 2. – С. 7-8.

4. Бадиев, И.В. Типология акцентуаций характера у подростков / И.В. Бадиев // Вестник Бурятского государственного университета. – 2015. - № 5. – С. 60-65.

5. Базыма, Б.А. Цветовые предпочтения подростков с акцентуациями характера / Б.А. Базыма, И.И. Кутько // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2003.- № 1. – С. 24-28.

6. Гужова, С.И. Особенности уровня притязаний учащихся с разной академической успеваемостью / С.И. Гужова // International scientific review. - 2017. - № 3.- С. 99-104.

7. Дудорова, Е.В. Взаимосвязи параметров качества жизни и цветовых предпочтений у мужчин и женщин / Е.В. Дудорова, Е.А. Шалагина // Вестник Пермского университета. – 2019. - № 3. – С. 372-378.

8. Закирова, Х.Д. Психологический феномен цветоощущения в учебно-познавательной деятельности студентов / Х.Д. Закирова // Гео-Сибирь. – 2010. - № 6. – С. 240-242.

9. Закирова, Х.Д. Психофизическое воздействие цветоощущения на эффективность познавательной деятельности личности / Х.Д. Закирова // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2009. - № 2. – С. 45-47.

10. Киреева, З.А. Исследование цветовых предпочтений человека и их взаимосвязи с личностными особенностями / З.А. Киреева // Вестник Курганского государственного университета. – 2015. - № 5. – С. 102-104.

11. Кондратьева, Н.П. Особенности самооценки подростков с разной академической успеваемостью / Н.П. Кондратьева // Актуальные проблемы и перспективы современной психологии. – 2019. - № 1. – С. 204-208.

12. Копылов, В.В. Цветовые предпочтения и характер [Электронный ресурс] / В.В. Копылов. – URL: <http://astrosymbols.ru/colour/> (дата обращения: 15.04.2020 г.)

13. Круглова, Т.Е. Особенности эмоциональной сферы подростков с разной успеваемостью / Т.Е. Круглова // Молодой ученый. – 2017. - № 9. – С. 281-284.

14. Личко, А. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии [Электронный ресурс] / А. Личко. – URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/lichk_акс.php (дата обращения: 14.04.2020 г.)

15. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). – СПб.: Речь, 2013. – 251 с.

16. Марченко, А.В. Личностные особенности студентов с разной академической успеваемостью / А.В. Марченко, Н.С. Борзилова // Молодой ученый. – 2016. - № 24. – С. 292-296.

17. Мильченко, Л.В. Индивидуально-психологические особенности старшекласников с разным уровнем успеваемости: дисс. канд. псих. наук: 19.00.07: защищена 27.04.2004: утв. 18.08.2004 / Мильченко Л.В. – СПб., 2004. – 202 с.

18. Моисеева, Т.А. Акцентуированные черты характера / Т.А. Моисеева, Ю.О. Юртаева // Молодой ученый. – 2019. - № 4. – С. 161-164.

19. Островская, Н.О. Акцентуации характера у подростков / Н.О. Островская, Н.А. Фомина // Личность в природе и обществе. – М.: Российский университет дружбы и народов, 2017. – С. 94-96.

20. Парамонова, Ю.А. Специфика акцентуаций характера в подростковом возрасте / Ю.А. Парамонова // Международный научный журнал «Наука через призму времени». – 2018. - № 6. – С. 56-59.

21. Пирожкова, Е.В. Влияние цвета на успеваемость школьников [Электронный ресурс] / Е.В. Пирожкова. – URL: <https://multiurok.ru/blog/vlianiie-tsvieta-na-uspievaiemost-shkol-nikov.html> (дата обращения: 09.04.2020 г.)

22. Поварова, Е.М. Связь цветовой гаммы и успеваемости учеников / Е.М. Поварова / Синергия науки и творчества: сб. мат. межд. конк. курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ.- Кемерово: ООО «Западно-Сибирский научный центр», 2018. – С. 165-166.

23. Попрядухина, Н.Г. Изучение понятия «акцентуации характера» в отечественных и зарубежных психолого-педагогических исследованиях: материалы межд. заоч. науч.-практ. конф. 11 апреля 2018 г. Психологическое благополучие современного человека. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. – С. 273-279.

24. Проскурякова, Л.А. Сравнительный анализ акцентуаций характера с гендерной идентичностью у студентов / Л.А. Проскурякова, С.В. Полилов // Молодой ученый. – 2019. - № 44. – С. 300-302.

25. Связь эмоциональных состояний с успешностью учебной деятельности. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://sinref.ru/000_uchebniki/04500psihologia/000_lekcii_psihologia_12/335.htm (дата обращения: 15.05.2020 г.)

26. Смолина, С.Н. Взаимосвязь личностных особенностей подростков и их учебной успеваемости / С.Н. Смолина // Международный студенческий научный вестник. – 2019. - № 3. – С. 85-90.

27. Спасенников, В.В. Феномен цветовосприятия в эргономических исследованиях

и цветоконсультировании / В.В. Спасенников // Эргодизайн. – 2019. - № 2. – С. 51-60.

28.Тремаскина, Е.В. К проблеме взаимосвязи цвета и характера человека / Е.В. Тремаскина, Е.П. Разбежкина // Молодой ученый. – 2016. - № 20. – С. 659-663.

29.Трофимкина, Е.А. Изучение акцентуаций характера в подростковом возрасте / Е.А. Трофимкина // Международный студенческий научный вестник. – 2017. - № 3. – С. 1-6.

30.Хакимова, Г.А. Психология и символика цвета / Г.А. Хакимова // Молодой ученый. – 2018. - № 9. – С.107-109.

31.Цвета и их воздействие на подростков [Электронный ресурс]. – URL:

<http://www.hintfox.com/article/tsveta-i-ih-vozdjeystvie-na-podrostka.html> (дата обращения: 10.04.2020 г.)

32.Самарина Л.В. Традиционная этническая культура и цвет (основные направления и проблемы зарубежных исследований) С.147-156

Сведения об авторах:

Дудорова Екатерина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития Пермского государственного университета

Горовец Анна Александровна, студентка 5-го курса Философско-социологического факультета Пермского государственного университета

УДК 1.

ГРНТИ 15.41.43.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Еремеева Анастасия Алексеевна

студентка факультета психологии

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»,

Россия, г. Омск

Коротеева Елена Михайловна

кандидат психологических наук,

доцент кафедры социальной психологии

ФГБОУ ВО «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»,

Россия, г. Омск

THE CONNECTION BETWEEN PARENTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PARENT-CHILD RELATIONSHIPS

Yeremeyeva Anastasia Alekseyevna

A student of the faculty of psychology,

Dostoevsky Omsk State University,

Russia, Omsk

Koroteeva Elena Mihajlovna

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor, Department of Social Psychology,

Dostoevsky Omsk State University

Russia, Omsk

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обсуждению результатов исследования эмоционального интеллекта и его роли в детско-родительских отношениях. Эмпирически доказано, что эмоциональный интеллект родителей взаимосвязан с особенностями детско-родительских отношений: чем выше эмоциональный интеллект, тем реже родители допускают ошибки при воспитании подростков и тем гармоничнее их взаимоотношения.

ABSTRACT

The article is devoted to a discussion of the results of a study of emotional intelligence and its role in parent-child relationships. It has been empirically proven that the parents' emotional intelligence is interconnected with the characteristics of parent-child relationships: the higher the emotional intelligence, the less often parents make mistakes in upbringing of adolescents and the more harmonious their relationships.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, детско-родительские отношения, подростковый возраст.

Keywords: Emotional intelligence, parent-child relationships, adolescence

Актуальность работы обусловлена как тем, что изучение эмоционального интеллекта ещё продолжает набирать свои обороты для сбора

эмпирического материала в целях более подробного изучения данного феномена, так и особенностями подросткового периода, который

характеризуется как кризисный. Как известно, данный возраст отличается активностью формирования взглядов и убеждений, поиском себя и своего места в обществе, а также стремлением подростка к автономии при одновременной объективной зависимости от взрослых. Подростковый возраст труден как для самого ребёнка, так и для его родителей, перед которыми стоят задачи учёта выше перечисленных особенностей подростка и корректировки модели своего поведения и взаимодействия с ребёнком для обеспечения и сохранения гармоничных семейных взаимоотношений, чему и может способствовать эмоциональный интеллект, заключающийся в понимании и управлении как своих эмоций, так и эмоций других людей.

Целью нашего исследования явилось изучение взаимосвязи эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений.

Общий объем выборки составил 64 человека. Из них 32 матери (в возрасте 44–50 лет), воспитывающие детей подросткового возраста и 32 подростка – ребенка этих же матерей (в возрасте от 13 до 16 лет).

Основным методом сбора данных явилось психологическое тестирование. В качестве основного методического инструментария применялись: опросник для диагностики эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. Люсина [1], опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкис [3], опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской в двух вариантах: для родителей и для подростков [2].

Для статистической обработки полученных данных использовались: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение, стандартное отклонение); частотный анализ и процентиля; критерий согласия распределения Колмогорова–Смирнова; непараметрический критерий Крускала – Уоллиса; критерий Манна – Уитни, непараметрический критерий Спирмена.

Эмпирическое исследование предполагало реализацию четырех основных этапов, в ходе которых данные, полученные при помощи соответствующего методического инструментария, подвергались количественной и качественной обработке.

На первом этапе мы определили эмоциональный интеллект родителей, воспитывающих детей подросткового возраста. Согласно полученным результатам у 28% родителей низкий уровень эмоционального интеллекта, у 41% – средний, у 31% – высокий. Анализ структуры эмоционального интеллекта показал, что родители с высоким уровнем эмоционального интеллекта более склонны к пониманию и управлению эмоциями других людей,

в отличие от своих собственных. Родители же с низким уровнем эмоционального интеллекта характеризуются тем, что с трудностью понимают и управляют как эмоциями других, так и своими собственными.

На втором этапе нашей работы мы эмпирически доказали, что родители с низким уровнем эмоционального интеллекта менее удовлетворены взаимоотношениями со своими детьми. Родители игнорируют их взросление, игнорируя потребности, существующие у подростка на этом этапе его жизни. Родители видят в своём ребёнке «маленького», беззащитного малыша, снижая уровень требований и обязанностей по отношению к нему, при этом, проявляя контролирующее поведение в его воспитании. Также родители с низким уровнем эмоционального интеллекта склонны не соглашаться со своими детьми по каким-либо жизненным вопросам, вероятно потому, что считают своих детей несостоятельными для того, чтобы они были способны сделать правильный, по мнению родителей, выбор в той или иной ситуации. Такими ситуациями могут стать выбор высшего учебного заведения и специальности, внешний облик, своя точка зрения в обсуждении важного вопроса и т.п.

Родители с высоким уровнем эмоционального интеллекта, напротив, удовлетворены взаимоотношениями со своими детьми-подростками и не склонны к игнорированию взросления своего ребёнка. Они понимают потребности, существующие у подростка на данном возрастном этапе, например, потребность в некоторой доле автономности и самостоятельности, и поэтому не склонны проявлять в его воспитании излишнее контролирующее поведение. Предъявляют к подростку достаточное количество требований, поручают ему достаточное количество обязанностей, например, обязанности по уходу за домашними питомцами, ответственность за школьную успеваемость и т.п. Кроме того, родители с высоким уровнем эмоционального интеллекта склонны к согласию со своими детьми в отношении тех или иных жизненных ситуаций. Вероятно, это обусловлено тем, что родители принимают взросление своих детей, как и то, что они способны на взвешенные, ответственные решения, в которых родителю сложнее усомниться.

На третьем этапе работы мы выявили различия в описании детско-родительского взаимодействия ребенка и его родителя при разной выраженности эмоционального интеллекта у родителя, сравнив средние значения по показателям, отражающим особенности взаимодействия между родителями и их детьми. Полученные результаты отражены на рисунках 1–3.

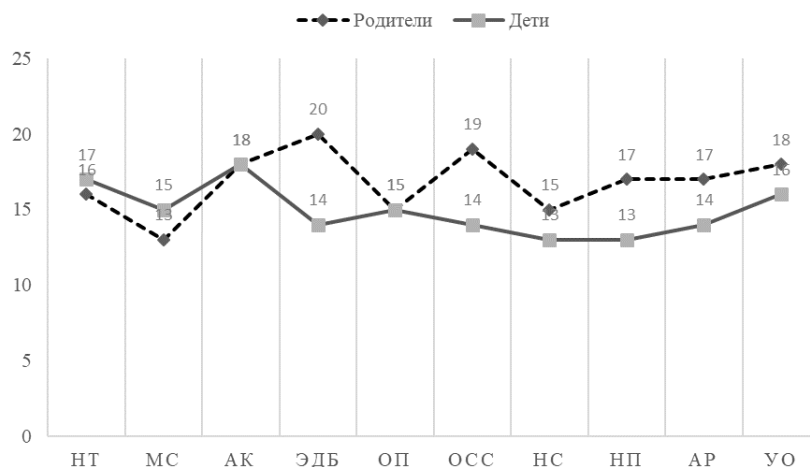


Рис. 1. Особенности взаимодействия родителей с низким уровнем эмоционального интеллекта с их детьми подросткового возраста (частотный анализ, среднее значение)

Примечание: шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребёнок»: НТ: нетребовательность-требовательность; МС: мягкость-строгость; АК: автономия-контроль; ЭДБ: эмоциональная дистанция-близость; ОП: отвержение-принятие; ОСС: отсутствие сотрудничества-сотрудничество; НС: несогласие-согласие; НП: непоследовательность-последовательность; АР: авторитетность родителя; УО: удовлетворённость отношениями.

Из приведённого графика (см. рис. 1) видно, насколько различается мнение подростков, в отношении детско-родительского взаимодействия, от мнения их родителей с низким уровнем эмоционального интеллекта. Значимые различия обнаружены по таким показателям, как «Эмоциональная дистанция-близость» (2,53 при $p \leq 0,01$), «Отсутствие сотрудничества-сотрудничество» (2,52 при $p \leq 0,05$), «Непоследовательность-последовательность» (2,39

при $p \leq 0,01$). То есть родители с низким уровнем эмоционального интеллекта указывают на то, что в их взаимодействии с ребёнком они проявляют эмоциональную близость, в то время как сами подростки отмечают эмоциональную дистанцию родителей. Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что родители с низким уровнем эмоционального интеллекта переоценивают близость взаимоотношений со своими детьми. Так же они переоценивают сотрудничество и партнерство в их отношениях. Кроме того, по мнению подростков, их родители непостоянны в применении наказаний и поощрений в их воспитании, в то время как родители (с низким уровнем эмоционального интеллекта) высказывают противоположное мнение.

Обратимся к особенностям взаимодействия подростков и их родителей со средним уровнем эмоционального интеллекта (см. рис. 2).

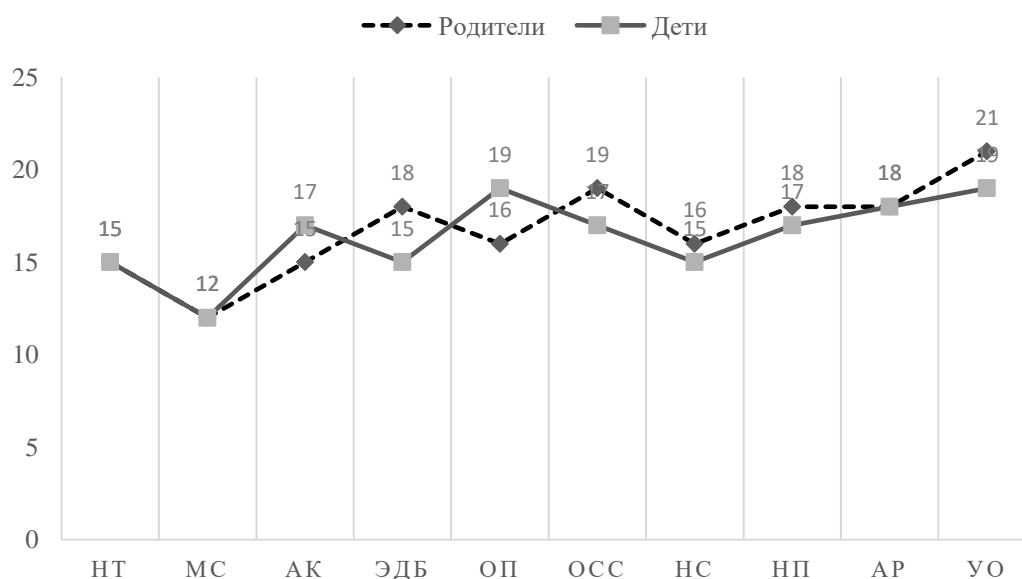


Рис. 2. Особенности взаимодействия родителей со средним уровнем эмоционального интеллекта с их детьми подросткового возраста (частотный анализ, среднее значение)

Примечание: шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребёнок»: НТ: нетребовательность-требовательность; МС: мягкость-строгость; АК: автономия-контроль; ЭДБ: эмоциональная дистанция-близость; ОП: отвержение-принятие; ОСС: отсутствие сотрудничества-сотрудничество; НС: несогласие-согласие; НП: непоследовательность-последовательность; АР: авторитетность родителя; УО: удовлетворённость отношениями.

Из приведённого графика (см. рис. 2) видно, что мнение подростков, в отношении детско-родительского взаимодействия, отличается от мнения их родителей со средним уровнем эмоционального интеллекта, прежде всего, по

показателям «Эмоциональная дистанция-близость» (2,56 при $p \leq 0,01$) и «Отвержение-принятие» (2,63 при $p \leq 0,01$). То есть родители переоценивают эмоциональную близость со своими детьми и недооценивают степень их принятия. Подростки, которых воспитывают родители со средним уровнем эмоционального интеллекта, считают, что их родители принимают их такими, какие они есть, с различного рода личностными и поведенческими особенностями, что, в свою очередь, является фактором благоприятного развития ребёнка и его самооценки, в то время как родители указывают на то, что не все качества в ребёнке они готовы принять.

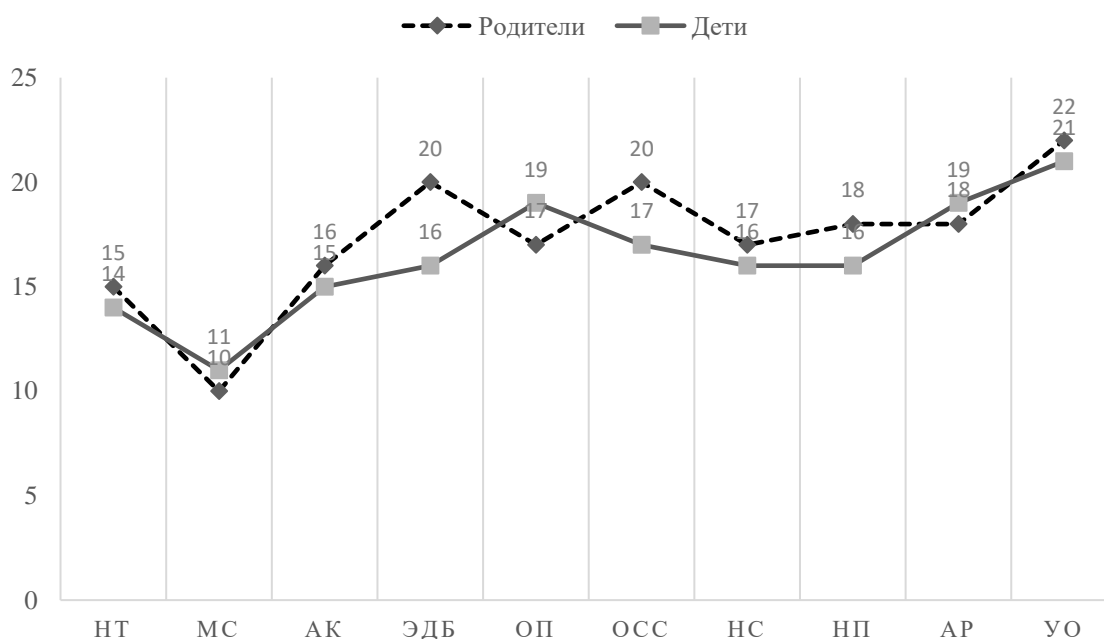


Рис. 3. Особенности взаимодействия родителей с высоким уровнем эмоционального интеллекта с их детьми подросткового возраста (частотный анализ, среднее значение)

Примечание: шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребёнок»: НТ: нетребовательность-требовательность; МС: мягкость-строгость; АК: автономия-контроль; ЭДБ: эмоциональная дистанция-близость; ОП: отвержение-принятие; ОСС: отсутствие сотрудничества-сотрудничество; НС: несогласие-согласие; НП: непоследовательность-последовательность; АР: авторитетность родителя; УО: удовлетворённость отношениями.

Анализ результатов родителей с высоким уровнем эмоционального интеллекта и их детей (см. рис. 3) показал наличие значимых различий только в одном показателе: «Эмоциональная дистанция-близость» (2,52 при $p \leq 0,01$).

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что родители, независимо от их уровня эмоционального интеллекта, склонны переоценивать свою близость во взаимоотношениях и взаимодействии со своими детьми подросткового возраста. Вероятно, это

обусловлено особенностями самого подросткового возраста и является основой для того, чтобы предположить, что подростку крайне важна близость со значимыми людьми – родителями. Хотя, данный возраст и может проявлять себя в частом протестующем поведении, однако, тем не менее, подросток остро нуждается в постоянной поддержке и безусловном принятии. Особенно это становится важным при столкновении подростка с разного рода сложностями жизни, когда рядом необходим тот, кто выслушает и даст мудрый совет, как лучше всего поступить. Очевидно, что в подростковом возрасте далеко не всегда группа сверстников является единственной, к чьему мнению прислушивается подросток.

Следует особо отметить, что взаимоотношения подростков и их родителей со средним и высоким уровнями эмоционального интеллекта более гармоничны и схожи в своих значениях по шкалам методики, чем взаимоотношения подростков и их родителей с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Заключительным этапом нашей работы стало выявление взаимосвязи эмоционального интеллекта и особенностей детско-родительских

отношений. Полученные результаты отражены на рисунке 4.

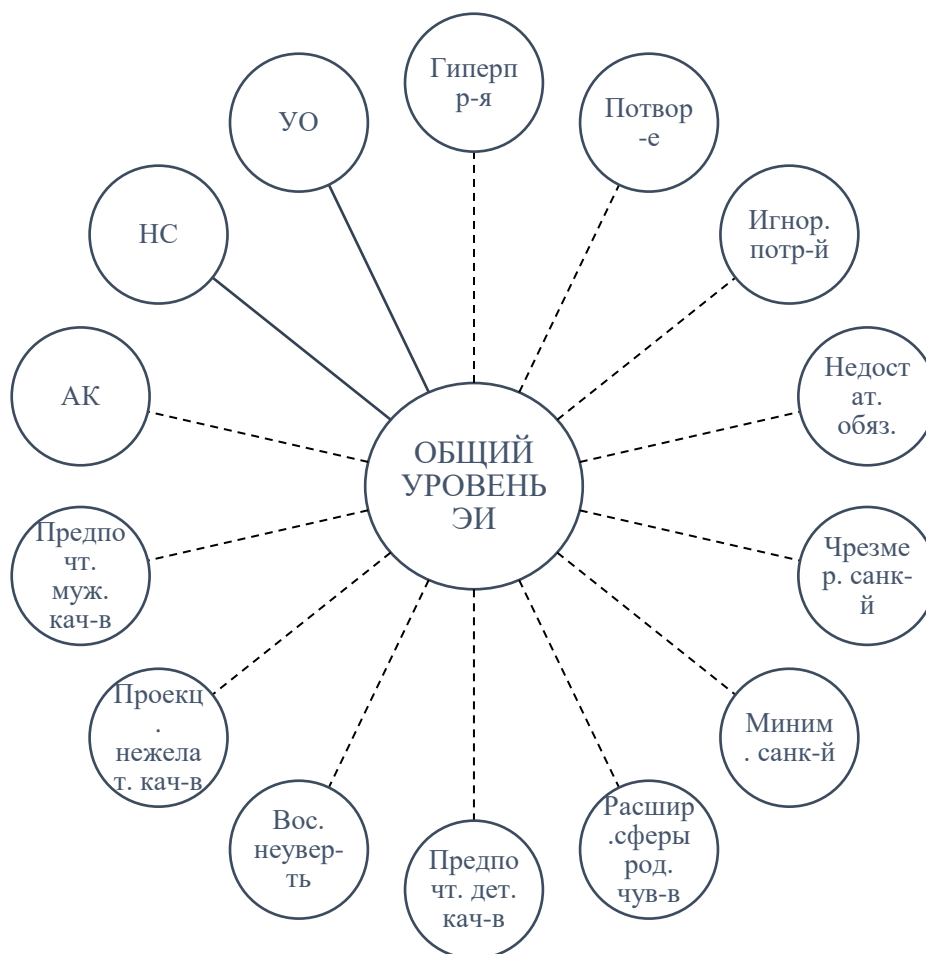


Рис. 4. Взаимосвязь общего эмоционального интеллекта с особенностями детско-родительских отношений (коэффициент Спирмена)

Примечание:

Прямая корреляция при $p \leq 0,05$

Обратная корреляция при $p \leq 0,05$

Прямая корреляция при $p \leq 0,01$

Обратная корреляция при $p \leq 0,01$

ЭИ – эмоциональный интеллект; шкалы методики «Взаимодействие родитель-ребёнок»: АК – «Автономность-контроль»; НС – «Несогласие-согласие»; УО – «Удовлетворённость отношениями».

Согласно полученным результатам выявлены обратные корреляции общего эмоционального интеллекта с потворствованием в воспитании ребёнка ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$), чрезмерностью санкций ($r = -0,36$ при $p \leq 0,05$), воспитательной неуверенностью ($r = -0,369$ при $p \leq 0,05$), проекцией нежелательных качеств ($r = -0,437$ при $p \leq 0,05$), гиперпротекцией ($r = -0,455$ при $p \leq 0,01$), игнорированием потребностей ребёнка ($r = -0,506$ при $p \leq 0,01$), предпочтением детских качеств в ребёнке ($r = -0,565$ при $p \leq 0,01$); прямые корреляции – с удовлетворённостью отношениями с детьми подросткового возраста ($r = 0,408$, при $p \leq 0,05$) и согласием с ними в разных жизненных ситуациях ($r = 0,410$, при $p \leq 0,05$).

Таким образом, чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более родитель удовлетворен взаимоотношениями со своим

ребенком подросткового возраста и тем чаще он соглашается с мнением ребенка в разного рода вопросах и жизненных ситуациях. И тем реже родитель стремится к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей подростка и оказывается неспособным устанавливать правила поведения для ребёнка в семье и потакать подростку во всех вопросах и спорах. Чем выше эмоциональный интеллект, тем реже родитель видит в ребёнке те черты, наличие которых ощущает, но не признает в самом себе, нарушает личные границы подростка и игнорируют его потребности. И тем реже родитель видит в подростке всё ещё маленького, неспособного взять на себя ответственность, ребёнка и использует в воспитании слишком много наказаний, даже по самым незначительным проступкам.

Резюмируя сказанное выше, можно сформулировать следующий основной вывод: существует взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и особенностей детско-родительских отношений: чем выше эмоциональный интеллект родителей, тем реже они допускают ошибки в воспитании своих детей подросткового возраста и тем благополучнее, гармоничнее взаимоотношения между ними.

УДК 159.9.075
ГРНТИ 15.81.29

Список литературы:

1. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. № 4. М.: 2006. 22 с.
2. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений: монография. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 91 с.
3. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. Методическое пособие / Серия: «Психодиагностика: педагогу, врачу, психологу (Вып. 1) / под ред. д.м.н.; проф. Л.И. Вассермана. М.: «Фолиум», 1996. 48 с.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И КОЛЛЕДЖА

DOI: 10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.819

Огородникова Татьяна Геннадьевна

*Кандидат психологических наук,
ст. преподаватель кафедры педагогики и
методики преподавания ГАОУ ДПО СО «ИРО»,
г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16*

Клопова Ольга Владимировна

*Кандидат психологических наук,
ст. преподаватель АНО УКЭиП,
г. Екатеринбург*

АННОТАЦИЯ

В представленной статье подробно обсуждаются результаты психологического исследования мотивационных особенностей личности студентов, получающих средне-специальное и высшее педагогическое образование. Целью эмпирического исследования было определение мотивационного соответствия будущей профессии студентов-педагогов. Авторами проверяется предположение о том, что у студентов, обучающихся в педагогических колледжах и вузах, проявляются сходные мотивы выбора места учебы. Исследование показывает, что студенты-педагоги, получающие средне-специальное и высшее образование, при выборе профиля дальнейшего образования руководствовались внешними мотиваторами, не связанными с учебной деятельностью, такими как: совет родителей, совет друзей, близость к месту проживания, широкий круг общения и т.д. Основным выводом работы стало заключение о том, что студенты-педагоги, обучающиеся как в колледжах, так и в вузах, лишь частично соответствуют выбранной профессии, у тех и у других не сформирована внутренняя мотивация получения педагогического образования, отсутствует желание в будущем работать по специальности.

ABSTRACT

This article discusses in detail the results of a psychological study of motivational characteristics of students receiving secondary special and higher pedagogical education. The purpose of the empirical study was to determine the motivational relevance of the future profession of students-teachers. The authors test the assumption that students studying at teacher training colleges and universities have similar motives for choosing a place of study. The study shows that students-teachers who receive secondary special and higher education, when choosing the profile of further education, were guided by external motivators that are not related to educational activities, such as: advice from parents, advice from friends, proximity to the place of residence, a wide range of communication, etc. The main conclusion of the work was the conclusion that students-teachers studying both in colleges and universities, only partially correspond to the chosen profession, both of them do not have an internal motivation to receive pedagogical education, there is no desire to work in the future in the specialty.

Ключевые слова: педагогическое образование; студенты; тип профессии; мотивационная сфера; внутренние мотивы; внешние мотиваторы, не связанные с учебной деятельностью; внешние мотиваторы, связанные с учебной деятельностью.

Key words: pedagogical education; students; type of profession; motivational sphere; internal motives; external motivators not related to educational activities; external motivators related to educational activities.

Потребность современного общества в существенном улучшении качества образования, принятие Федеральных государственных образовательных стандартов выдвинуло на одно из

приоритетных мест задачу кадрового обеспечения школ. Данная задача не может быть успешно решена без тщательного исследования процесса профессиональной подготовки будущих учителей.

На сегодняшний день система подготовки студентов, обучающихся в педагогических колледжах и вузах, построена таким образом, чтобы формировать у них в первую очередь профессионально важные качества личности, что является, безусловно, важным. Однако на практике такая ситуация приводит к тому, что в процессе профессионального обучения не уделяется должного внимания развитию мотивационной сферы будущих учителей. Вместе с тем, одним из необходимых условий становления профессионала, обладающего социальной зрелостью, творческой активностью и способного к самостоятельному решению поставленных перед ним задач, является именно его мотивационное соответствие будущей деятельности. Все вышеперечисленное может привести к функциональной неграмотности, профессиональной некомпетентности, дефициту знаний и технологической безработице.

На сегодняшний день российские школы столкнулись с проблемой дефицита учителей. По данным службы занятости населения г. Каменска-Уральского Свердловской области: в школах города не хватает учителей начальных классов – 60 человек; учителей иностранного языка – 38 человек; учителей математики – 35 человек; учителей русского языка и литературы – 28 человек. Аналогичная ситуация наблюдается и в других городах [4]. Согласно данным Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, ни один из 200-т выпускников 2019 г. не пришел работать в школы. При поступлении в НГСПА студенты руководствовались следующими мотивами: получение высшего образования, совет родителей, близость к дому. По прогнозам Министерства просвещения Российской Федерации к 2029 году нехватка педагогов по всей стране составит 189 тыс. человек [4]. В качестве причин сложившейся ситуации обычно называют: низкую зарплату учителя, высокую загруженность работой, демографическую проблему, нежелание выпускников педагогических колледжей и вузов работать по специальности и т.д. Сюда же можно добавить и низкую привлекательность профессии учителя в глазах общества, связанную с нервно-психической напряженностью труда. Преподаватели-мужчины традиционно отмечают также еще один негативный фактор: преобладание в учебных заведениях женского учительского коллектива, что, по всей видимости, может объясняться тем, что в женском коллективе им сложно удовлетворять потребность в общении, находить с женщинами общий язык [1]. На наш взгляд, причины отсутствия желания выпускников педагогических колледжей и вузов работать в школах могут крыться в особенностях мотивационной сферы студентов педагогических специальностей.

В связи с вышеизложенными фактами актуальной проблемой становится: изучить мотивы личности в новых социально-экономических условиях в процессе её обучения в средне

специальных и высших учебных заведениях. Процесс обучения, как способ организации образовательного процесса, является надежным путем получения систематического образования. В качестве основы любого типа обучения выступает система учения и преподавания. Учеба в вузе – это многолетний упорный труд, который требует от студента трудолюбия, самостоятельности, решимости, выдержки, целеустремленности, инициативности, а также творческого подхода к работе.

На первом курсе актуальным вопросом является адаптация вновь поступивших студентов к коллективу, которая, как правило, завершается к концу первого года обучения. Содержание учебной программы первокурсников составляют предметы общей подготовки, что значительно расширяет культурные запросы и потребности студентов. Образовательный процесс осуществляется с помощью различных видов, форм и методов воспитания и обучения. В целом, первый курс предполагает тяжелую и напряженную учебную деятельность, поскольку у студентов еще нет четкого понимания своих прав и обязанностей, новой социальной роли, в своих поступках и суждениях они недостаточно активны и самостоятельны.

На втором курсе начинается приобщение студентов к специализации, формируется их интерес к профессиональным знаниям и научной работе. Освоение специализации требует от студентов большого количества сил, энергии и времени, что часто приводит к сужению их до этого разносторонних интересов. Данный период обучения – это время развития и самоопределения личности в рамках специализации.

На третьем курсе происходит знакомство с выбранной профессией в ходе прохождения практики. В этот период студенты активно ищут более рациональные формы и пути специальной подготовки, что позитивно сказывается на формировании их мотивационной сферы. Во многих психолого-педагогических исследованиях отмечается, что первая практика – это переходный период в образовании, после неё человек либо продолжает профессиональное обучение более осмысленно, глубоко идентифицируя себя с выбранной областью деятельности, либо испытывая разочарование, теряет к ней интерес. Причем причины такого спада и внутреннего дисбаланса могут быть как объективными, вызванными самим процессом образования, так и субъективными, обусловленными особенностями мотивационной сферы третькурсников (академическая успеваемость, принадлежность к определенному типу профессии, опора на внутренние мотивы или внешние мотиваторы при выборе специальности, желание или нежелание работать по профессии).

Согласно Болонской конвенции завершающим для обучающихся по программе «бакалавриата» является четвертый курс обучения в вузе, на котором происходит формирование устойчивых

установок на дальнейший вид деятельности. Деятельность четверокурсников во многом носит индивидуальный характер, они намного меньше включены во взаимодействие с коллективом. Это время мечтаний и планов, направленных в будущее [5].

Так происходит процесс развития личности студентов в вузе, несколько иные особенности характерны для процесса обучения в колледже. Нормативный срок обучения в педагогическом колледже после 9 класса составляет 3 года 10 месяцев.

Первый курс – начало обучения в колледже посвящен освоению школьной программы, при этом обучение максимально интенсифицировано, поскольку включает в себя программу 10 и 11 классов средней общеобразовательной школы. Одновременно с этим происходит процесс адаптации студентов к месту учебы и коллективу, который завершается к концу первого года.

Второй курс – посвящен специализации – в этот период происходит теоретическое знакомство с будущей профессией, студенты изучают специальные дисциплины, их начинают активно привлекать к участию в научно-практических конференциях, коллоквиумах и круглых столах, что способствует формированию интереса к дальнейшему обучению. В ходе учебной практики, которая проходит в лабораториях самого учебного заведения, формируются первоначальные практические и профессиональные умения.

Третий курс – происходит практическое знакомство с будущей профессией в ходе педагогической практики, задача которой: закрепить и совершенствовать приобретенные умения по изучаемой профессии.

На четвертом курсе, завершающем обучение в педагогическом колледже, написание и подготовка к защите выпускной квалификационной работы способствует дальнейшей профессионализации. Кроме того, в этот период возникает проблема выбора дальнейшего пути (поступить в вуз, пойти работать по специальности, сменить профессию и т.д.), которая ранее уже была решена [2].

Вследствие того, что в настоящее время государственная политика делает акцент на средне-специальном образовании, возникают закономерные вопросы: достаточно ли обучения в колледже для формирования мотивационного соответствия будущей профессии, развития мотивационной сферы?; есть ли кардинальные различия в мотивах выбора профессии студентов-педагогов, обучающихся в колледжах и вузах?; возникает ли в процессе обучения в педагогическом колледже у студентов желание работать по профессии? и др. Поиск ответов на данные вопросы побудили нас предпринять эмпирическое исследование.

Целью данного эмпирического исследования является: определение мотивационного соответствия будущей профессии студентов педагогов.

Объект исследования: две группы студентов-педагогов, группа 1. студенты 2 курса Каменск-Уральского педагогического колледжа, возраст 16-17 лет, общим количеством 14 человек; группа 2. студенты 2 курса Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, возраст 18-19 лет, их количество 23 человека.

В эмпирической части исследования использовались методики:

- дифференцированный диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова [5];
- анкета «Ваш выбор профессии» Т.Г. Огородниковой [5].

Если проанализировать современные психологические теории, то можно отметить, что мотивы активно изучаются как зарубежными, так и отечественными исследователями, однако единого взгляда на понимание их природы и сущности нет. Чаще всего за мотив берется какой-то отдельный психологический феномен, который отличается у разных авторов. Основные противоречия связаны с различными позициями авторов при толковании мотива: мотив – это побуждение; мотив рассматривается как потребность; как цель; намерение; состояние или свойство личности. В данном исследовании мы будем опираться на определение Е.П. Ильина, согласно которому: «мотив трактуется как системное сложное (интегральное) психологическое образование, которое побуждает к сознательным действиям и поступкам и служит для них основанием (обоснованием)» [3]. Автор настаивает на том, что мотивы – это внутренние побуждения к деятельности и предлагает отличать внутренние мотивы и мотивационные детерминанты, в терминологии Е.П. Ильина, внешние мотиваторы. Мотиваторы – это психологические факторы (образования) участвующие в конкретном мотивационном процессе и обуславливающие принятие человеком решения, они выступают аргументами принятого решения при объяснении основания действия и поступка [3].

Исследование мотивов выбора профессии и поступления в учебное заведение студентов, обучающихся в Каменск-Уральском педагогическом колледже и Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, мы осуществили с помощью анкеты Т.Г. Огородниковой: «Ваш выбор профессии». Проведенный анализ результатов анкетирования показал, что к внутренним мотивам относятся: желание работать с детьми, помогать им, мечта стать учителем, интерес к профессии и т.д. Всего таких мотивов у студентов КУПедК обнаружено 7. К внешним мотиваторам, имеющим отношения к аспектам учебной деятельности можно отнести: необходимость в образовании, интерес к педагогике, квалифицированный педагогический состав колледжа, возможность продолжения образования в вузе и др. Всего таких мотиваторов насчитывается 11. Внешние мотиваторы, не относящиеся к учебной деятельности – это:

близость к дому, совет родителей, совет друзей, широкий круг общения, востребованность профессии, государственный диплом, социальная значимость, универсальность образования, перспективы и мн. др. Таких мотиваторов

обнаружено 40. Результаты данных исследования внутренних мотивов и внешних мотиваторов у студентов-педагогов, обучающихся в педагогическом колледже г. Каменск-Уральский представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Доля внешних мотиваторов и внутренних мотивов выбора профессии и мотивов поступления студентов КУПедК

Согласно данным анкетирования студентов НГСПА, из 23-х студентов-педагогов г. Нижний Тагил, 8 человек не планируют работать по специальности, еще 8 студентов не определились и только 7 человек собираются работать по профессии. На первое место они ставят мотиваторы, не относящиеся к учебной деятельности, выбору вуза и профессии (близость к дому, совет родителей или друзей, бюджет, пригодится в будущем), т.е. они ориентируются на практические соображения, у них преобладает ситуативный и конформистский типы мотивации. Второе место занимают внешние мотиваторы, связанные с учебной деятельностью, выбором вуза

и профессии (высшее образование, интересная профессия, актуальная специальность, понравился вуз), т.е. прослеживается ориентация на собственные интересы и мотивацию достижения. Учебные внутренние (предметные) мотивы, такие как: интерес к изучаемому предмету и данной сфере жизни, собственное желание, мечта стать педагогом, набирают меньше всего баллов. При этом можно отметить небольшую разницу между внешними учебными мотиваторами и внутренними учебными мотивами выбора профессии и вуза [5].

Результаты исследования внутренних мотивов и внешних мотиваторов у студентов-педагогов НГСПА представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Доля внешних мотиваторов и внутренних мотивов выбора профессии и мотивов поступления в вуз студентов-педагогов

Сравнительный анализ внешних мотиваторов и внутренних мотивов выбора профессии и мотивов поступления в педагогический колледж и вуз проведен при помощи U-критерия Манна-Уитни. Результаты представлены в Таблице 1. Как показал статистический анализ данных значимых различий в преобладании внутренних мотивов,

внешних мотиваторов, относящихся к учебной деятельности, внешних мотиваторов, не относящихся к учебной деятельности у студентов педагогического колледжа и вуза не обнаружено, т.е. студенты-педагоги, получающие средне-специальное и высшее образование, имеют сходные мотивы выбора профессии и места учебы.

Таблица 1.

Результаты сравнительного анализа выбора профессии и места обучения студентов педагогического колледжа и вуза

| № гр. | Вуз | Результаты групп по мотивам выбора профессии и вуза | | | Значение критерия Манна-Уитни при $p < 0,05$ |
|-------|--------|-----------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| | | Внутренние мотивы | Мотиваторы внеучебной деятельности | Мотиваторы внешних аспектов учеб. деятельности | |
| 1 | КУПедК | Uэмп.=129 | Uэмп.=147,5 | Uэмп.=88,5 | Uкр.=72* |
| 2 | НТГСПА | Uэмп.=101 | Uэмп.=82,5 | Uэмп.=141,5 | |

Примечания Uэмп. - значение критерия Манна-Уитни, p – уровень значимости различий, * - $p \leq 0,05$

Таким образом, данные проведенного исследования и анализ полученных результатов позволяют говорить о выраженности внешних мотиваторов, отражающих ориентацию на внешние обстоятельства и не связанных с учебной деятельностью (совет родителей или друзей, близость к месту проживания, широкий круг общения и т.д.), что свидетельствует о преобладающем ситуативном и конформистском типе профессиональной мотивации. Преобладание у студентов педагогического профиля внешних мотиваторов при выборе профессии в будущем

может привести к отсутствию у них желания работать по специальности. Поскольку ориентация на внеучебные мотиваторы не способствует формированию соответствия будущей профессии. Такой выбор жизненного сценария в большинстве случаев может стать причиной разочарования и отсутствия интереса в жизни, нереализованности планов и мечтаний о высоких достижениях, и как следствие этого внутреннего конфликта. Желание работать по профессии студентов колледжа и вуза отражено в Таблице 2.

Таблица 2.

Желание работать по профессии студентов-педагогов, обучающихся в педагогическом колледже и вузе

| № гр. | Учебное заведение | Желание работать по профессии (количество человек) | | |
|-------|-------------------|----------------------------------------------------|----------------|-----------|
| | | Да | Не определился | Нет |
| 1 | КУПедК | 7 человек | 3 человека | 0 человек |
| 3 | НТГСПА | 8 человек | 8 человек | 7 человек |

Для выявления склонности (предрасположенности) студентов к определенным типам профессии использовалась методика ДДО Е.А. Климова. Обработка данных и анализ результатов показал, что студенты педагогического колледжа г. Каменск-Уральский Свердловской области, обучающиеся по специальности «учитель начальных классов» частично соответствуют своему профилю. Профиль «человек – человек» на первое место ставят 42,86% от общего числа опрошенных, такое же количество студентов (42,86%) ставят на первое место профиль «человек – художественный образ», еще 14,28 % ставят на

первое место профиль «человек – техника». Студенты-педагоги, обучающиеся в НТГСПА г. Нижний Тагил, в большинстве своем отдают предпочтение типу профессии человек-художественный образ. На втором месте у них человек-человек; на третьем – человек-техника; на четвертом – человек-природа; на пятом – человек-знак. Результаты сравнительного анализа склонности к типам профессии студентов педагогического колледжа и вуза, проведенного при помощи U-критерия Манна-Уитни, представлены в Таблице 3.

Таблица 3.

Оценка достоверности отличий у студентов 2-х групп по методике ДДО Е.А. Климова

| № | Психологический признак | Результаты 1-й группы (чел.-чел.) НТГСПА г. Ниж. Тагил | Результаты 2-й группы (чел.-чел.) КУПедК | Значение критерия Манна-Уитни при $p < 0,05$ |
|---|-------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1 | Человек-человек | Uэмп.=177 | Uэмп.=122 | Uкр.=99* |

Примечания Уэмп. - значение критерия Манна-Уитни, p – уровень значимости различий, * - $p \leq 0,05$

Опираясь на исследования Е.П. Ильина можно интерпретировать данные результаты следующим образом. Мотивы поступления в колледжи и вузы педагогического профиля и выбора профессии педагога (учителя, воспитателя детского сада и т.д.) могут быть разнообразны, причем часть из них не соответствует педагогической деятельности. Полученные результаты подтверждаются данными более ранних опросов (по работе А.Э. Штейнмеца, 1998), согласно которым: только 30-40% тех, кто поступает в педагогические учебные заведения, положительно относятся к профессии учителя. Еще у 40% прослеживаются предметные мотивы (интерес к тому или иному предмету, при отсутствии интереса к деятельности учителя). От 13 до 22% студентов руководствуются при выборе места обучения такими мотивами, как: стремление избежать службы в армии (у юношей), либо престижность высшего образования (у девушек), при этом не испытывая интереса ни к деятельности учителя, ни к профилирующему предмету. Частым мотивом для поступления в педагогический вуз, колледж является его близость к месту проживания, поскольку данные учебные заведения имеются во многих городах России. Данные проведенного исследования и результаты более ранних опросов свидетельствуют о том, что в течение многих десятилетий сохраняется тенденция преобладания внешних мотиваторов при выборе учебных заведений педагогического профиля, в отличие от технических и медицинских колледжей и вузов [5].

Таким образом, подводя итог проведенного эмпирического исследования можно отметить, что за время обучения в педагогическом колледже, мотивационное соответствие профессии педагога не формируется, однако не возникает оно и у студентов вуза. Как показало исследование Т.Г. Огородниковой, причиной этого может быть изменение учебного плана вузов и исключения из него предмета «Введение в педагогическую профессию», вследствие сокращения нагрузки [5, с. 126]. В программе бакалавриата по специальности «педагогическое образование» в курсе "Теоретическая педагогика" существует небольшой подраздел, в который входят 2-3 лекции и 1 практическое занятие. Данное положение вещей во многом объясняется отсутствием финансирования на программы такого рода. Однако наличие только базовых курсов, без направленности на развитие мотивационной сферы приводит к тому, что у многих студентов за время получения профессионального образования так и не наступает мотивационное соответствие будущей профессии, вследствие чего не формируется желание работать по специальности. Исходя из вышесказанного, мы считаем целесообразным говорить о необходимости разработки и внедрения в педагогические колледжи и вузы, программ,

направленных на формирование мотивационной сферы студентов.

В целом, выбор профессии достаточно сложный период в жизни человека. В это время молодые люди стремятся понять свои потребности, желания, способности, определиться с ценностями и смыслами своей жизни. Если все это удается сделать, то период поисков завершается нахождением подходящей работы и началом ее освоения. С этого момента внимание направляется на профессиональный и карьерный рост, когда одной из главных становится потребность обеспечить стабильность и занять надежное место в избранной профессиональной области.

Литература

1. Антилогова Л.Н. Нравственная мотивация и её роль в саморегуляции поведения личности // Проблемы психологии мотивации: Сборник научных трудов по материалам научно-практич. конфер. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. с. 32-35. [Antilogova L.N. Nравstvennaja motivacija i ejo rol' v samoreguljacii povedenija lichnosti // Problemy psihologii motivacii: Sbornik nauchnyh trudov po materialam nauchno-praktich. konfer. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2005. s. 32-35. (In Russ)]
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986. с. 3-17. [Teoreticheskie aspekty problemy adaptacii // Adaptacija uchashhihsja i molodezhi k trudovoj i uchebnoj dejatel'nosti. Irkutsk, 1986. s. 3-17. (In Russ)]
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2019. 512 с. [Il'in E.P. Motivacija i motivy. SPb.: Piter, 2019. 512 s. (In Russ)]
4. Клопова О.В., Огородникова Т.Г. О проблемах конфликтов в образовательных учреждениях // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике: Сборник статей международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 1 июля, 2019 г.) Челябинск, 2019. с. 35-41. [Klopova O.V., Ogorodnikova T.G. O problemah konfliktov v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah // Problema processa samorazvitija i samoorganizacii v psihologii i pedagogiki: Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (g. Cheljabinsk, 1 ijulja, 2019 g.) Cheljabinsk, 2019. s. 35-41. (In Russ)]
5. Огородникова Т.Г. Особенности ценностно-мотивационной сферы студентов на этапе обучения в вузе в условиях моногорода: дисс. на соискание уч. степени канд. пс. наук / Т.Г. Огородникова. СПб, 2015. [Ogorodnikova T.G. Osobennosti cennostno-motivacionnoj sfery studentov na jetape obuchenija v vuze v uslovijah monogoroda: diss. na soiskanie uch. stepeni kand. ps. nauk / T.G. Ogorodnikova. SPb, 2015. (In Russ)]

УДК 159.9
ГРНТИ 15.01

ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА МУДРОСТИ

DOI: [10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.820](https://doi.org/10.31618/ESU.2413-9335.2020.12.74.820)

Акимова Маргарита Константиновна

*Док. психол. наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологии и психодиагностики,
«Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ),
г. Москва*

Персиянцева Светлана Владимировна

*Канд. психол. наук,
доцент кафедры общей психологии и психодиагностики,
«Российский государственный гуманитарный университет» (РГГУ);
ученый секретарь,
«Психологический институт Российской академии образования»,
г. Москва*

АННОТАЦИЯ

Статья рассматривает факторы, определяющие успешность людей в разных ситуациях и видах деятельности. Выявляются проблемы практического мышления и отличительные особенности практического ума от теоретического ума. Анализируются условия формирования практического и теоретического мышления. Отражены современные психологические концепции мудрости. Мудрость рассматривается как проявление практического мышления, которое направлено на решение повседневных проблем и успешной адаптации к окружающей среде. Описываются несколько групп свойств, определяющих мудрого человека: индивидуально-когнитивные; опытно-практические; личностные; морально-этические. Нарращивание мудрости зависит от уровня присвоения социально-психологических нормативов, связанные с социальной и культурной средой конкретного социума, в котором развивается субъект. Для понимания сущности социально-психологического норматива правомерно использовать такой конструкт как нормативопринятие. Нормативопринятие можно определить как осознанное или бессознательное, имеющее индивидуальную выраженность стремление личности следовать требованиям, принятых в обществе.

ABSTRACT

The article considers the factors that determine the success of people in different situations and activities. The problems of practical thinking and the distinctive features of the practical mind from the theoretical mind are revealed. The conditions of the formation of practical and theoretical thinking are analyzed. Modern psychological concepts of wisdom are reflected. Wisdom is seen as a manifestation of practical thinking, which is aimed at solving everyday problems and successfully adapting to the environment. Several groups of properties are described that define a wise person: individually-cognitive; experimental and practical; personal; moral and ethical. The development of wisdom depends on the level of appropriation of socio-psychological standards related to the social and cultural environment of a particular society in which the subject develops. To understand the essence of the socio-psychological normative, it is legitimate to use such a construct as normative acceptance. Normative adoption can be defined as a conscious or unconscious, individually expressed desire of the individual to follow the requirements accepted in society.

Ключевые слова: психометрический интеллект, практическое и теоретическое мышление, мудрость, психологическая компетентность.

Keywords: psychometric intelligence, practical and theoretical thinking, wisdom, psychological competence

Психологи, сосредоточившись на выяснении факторов, определяющих успешность индивидов в разных видах деятельности, в разных ситуациях и в жизни вообще, разумность его поведения и взаимоотношений с окружающими, давно выделили интеллект как основной, ведущий, определяющий фактор, от которого зависит адаптация к окружающей среде. Интеллект рассматривается как системообразующее качество человеческой индивидуальности, важнейший личностный ресурс человека. Он необходим для разрешения социальных и индивидуально-психологических проблем человека, определяет формирование им своего уникального способа существования, рассматривается в качестве

интегрированного способа адаптации к жизни, взаимодействия человека с жизнью.

Такие представления об интеллекте вызвали мощный интерес к его исследованию и диагностике. Проблема интеллекта стала ведущей в психологических исследованиях после появления этой категории в психологии. Известно, что на протяжении XX века было опубликовано на Западе свыше 900 000 работ по этой проблеме.

Однако, довольно быстро обнаружилось, что данные об интеллекте, полученные с помощью интеллектуальных тестов, не дают возможности прогнозировать успешность индивида в разных сферах жизнедеятельности индивидов. Способы реализации реальной человеческой жизни имеют

разные формы. Исторически различают практические и теоретические формы деятельности человека. Как писал С.Л.Рубинштейн «человек является субъектом действия и познания» [4].

Осознание психологического своеобразия и важности исследования двух форм интеллекта привело к выделению проблемы практического мышления, его особенностей и методов диагностики. Впервые эта проблема была поставлена ещё Аристотелем в его учении о практическом уме. Мышление для Аристотеля направлено на познание всеобщего, осуществляемого посредством теоретического ума. А практическая деятельность предполагает применение всеобщего знания к частным случаям, и на это направлен практический ум, который интегрирует оба вида знания – и всеобщее, и частное [2].

Если оценивать две формы человеческого ума с точки зрения их полезности, значимости для человеческого существования, то по мнению Б.М. Теплова, придётся признать, что по трудности и сложности требований, предъявляемых уму, по многообразию и внутренней противоречивости интеллектуальных задач, жёсткости условий, в которых протекает умственная работа первые места должны занять высшие формы практической деятельности. Умственная работа учёного яснее и спокойнее (но не легче), чем умственная работа полководца или политического деятеля, протекающая в более жёстких условиях, часто в их неопределённости. Как писал Б.М. Теплов, «высшие проявления человеческого ума мы наблюдаем в одинаковой мере и у великих практиков, и у великих теоретиков. Ум Петра Первого ничем не ниже, не проще и не элементарнее, чем ум М.В. Ломоносова» [5]. Многие известные люди обращали на это внимание. Так, А.И. Герцен писал, что действие, деяние, действие как следствие работы ума является центральным психологическим понятием. В деятельности – смысл человеческой жизни, и только в ней и через него можно понять человека, оценить его.

Существование практического ума, отличающегося от теоретического, доказывалось многочисленными наблюдениями и исследованиями, показывающими, что некоторые люди прекрасно справляются с очень сложными теоретическими задачами, обнаруживая при их решении высокий уровень мышления, и оказываются иногда беспомощными если нужно найти выход из жизненной ситуации, справиться с повседневной задачей. И наоборот. Так, были известны своей непрактичностью А. Эйнштейн, И.П. Павлов. Описан также пример Яна Мазарика, который считается одним из лучших и уважаемых президентов Чехословацкой республики, решавшего сложнейшие политические задачи, стоящие перед страной, но отличавшегося низким уровнем теоретического мышления, который позволил ему учиться только в коррекционной школе.

Формирование практического мышления [3] обычно рассматривается в связи с накоплением индивидом особого опыта как результата столкновения с жизненными повседневными задачами. Поэтому практическое мышление характеризует зрелых людей. В отличие от теоретического мышления, которое интенсивно развивается на ранних этапах онтогенеза как следствие обучения и достигает высших уровней у взрослых индивидов, практическое мышление имеет иную траекторию развития, так как формируется в ситуациях повседневной жизни и профессиональной деятельности в результате приобретения жизненного и профессионального опыта и достигает высоких уровней развития в пожилом возрасте, когда многие исследователи фиксирует снижение психометрического интеллекта. С.Корнелиус и А.Каспи [8] исследовали способности взрослых людей в возрасте от 20 до 78 лет, сравнивая решение ими типичных задач интеллектуальных тестов и решение каждодневных проблем (ремонт домовладения, ответы на вопросы детей, разрешение конфликтных ситуаций и пр.). Психометрический интеллект по их данным достигал максимума к 30 годам и оставался стабильным до 50 лет, а успешное решение повседневных задач возрастало до 70 лет.

Поэтому практическое мышление на Западе рассматривается в контексте изучения такой характеристики как мудрость. Психологическая концепция мудрости берёт своё начало в работах К.Юнга и Э.Эриксона. Юнговское понимание мудрости связано с анализом природы архетипов [7]. Мудрый человек – это старший член общества, носитель устных традиций, помогающий решать проблемы, кажущиеся другим неразрешимыми («архетип мудрого старого человека»). Эриксон [6] понимал мудрость как достижение человеком уровня всеобъемлющего понимания положения человека в мире и смысла его жизни. Психологические кризисы, встречи с неожиданностями приводят к формированию мудрости. Таким образом, мудрость по Эриксону приобретается по мере накопления жизненного опыта.

Современные психологические концепции мудрости характеризуют её как «психологическую компетентность» взрослых, определяющую доступ к специфическим, прагматическим, основанным на собственном опыте знаниям. Практическое мышление трактуется как когнитивная составляющая мудрости и противопоставляется теоретическому мышлению, часто определяемому как психометрический интеллект.

Американский психолог А.Клэйтон считает, что и практическое, и теоретическое мышление имеют отношение к знаниям и мыслительным действиям, определяющим способы адаптации к среде. Различаются же они областями применения и характером логических структур. Психометрический интеллект позволяет человеку логически мыслить, выдвигать концепции и решать

проблемы, абстрагируя форму от содержания. В соответствии с таким пониманием интеллект находит высшее проявление в научном мышлении и математической логике, где специфика конкретных случаев приносится в жертву системе формальных символических представлений. Он направлен на решение отвлечённых теоретических задач, лишь опосредованно связанных с практикой [1]. В противоположность этому практическое мышление позволяет понять и воспринять конкретные, обычно социальные, ситуации, выявить и использовать их парадоксальность и противоречия и найти осмысленное решение практических проблем [9]. Мудрость как проявление практического мышления характеризуется более сложными социальными знаниями и способствует эффективному социальному функционированию и решению повседневных проблем. Мудрому человеку свойственна высшая степень понимания, демонстрируемая в способности использовать правильные знания и давать верные суждения о важных, но неопределённых сторонах жизни.

Мудрость рассматривается как более глобальная характеристика, не сводящаяся к когнитивному компоненту (практическому мышлению). С.Брент и Д.Уотсон считают важными психологическими компонентами мудрости специфические коммуникативные навыки, высокую чувствительность к сигналам окружающей среды, сострадание и юмор. Мудрый человек обнаруживает себя прежде всего гибкостью в межличностных ситуациях и поддержанием гармонии в социальной среде. Специфические коммуникативные навыки способствуют передаче жизненного опыта другим поколениям.

Дж. Михем выделил такие особенности мудрого человека как склонность к сомнениям и разочарованию, эффективность в ситуациях неопределённости. Главная его черта – «критическая рефлексия», приводящая к постоянной постановке вопросов и поиску ответов на них. Мудрому свойственен баланс знаний и сомнений; он стоит выше индивидуальных практических интересов и избегает «крабства непроверенных фактов»; он применяет свои знания для сбалансированности функционирования личности и социума [9].

Ф.Дитман-Коли и П.Болте рассматривают мудрость как свойственное пожилому возрасту адаптивное функционирование интеллекта в ситуациях повседневной жизни, отмечая влияние на её формирование культуры и социальных аспектов жизни человека [1]. Они выделили некоторые причины, по которым не все люди обладают мудростью и по которым она проявляется на поздних этапах жизни. Мудрость формируется лишь в благоприятной окружающей среде и у индивидов, обладающих определёнными личностными качествами, способствующими интеллектуальному развитию и

функционированию в течение длительного времени (на протяжении всей жизни).

Западные психологи провели некоторое количество исследований, в которых выясняли, что обычно люди вкладывают в понятие мудрости. Брент и Уотсон просили испытуемых описать мудрого человека. Проанализировав эти описания, они выделили 4 группы свойств, которые были определены как индивидуально-когнитивные, опытно-практические, личностные и морально-этические. Холидей и Чендлер описали «прототип мудрости», в который на основе факторного анализа описаний мудрого человека, полученных от испытуемых разного возраста, включили 5 характеристик: «исключительное понимание», «навыки суждения и общения», «общую компетентность», «личностные свойства (доброта, чувствительность и пр.)», «социальную скромность, деликатность» [9].

Сходное исследование провёл Р.Стернберг [10]. Полученные им описания таковы: мудрый человек умеет решать житейские проблемы, считает с мнениями других людей, учитывает их, способен учиться на ошибках других, понимает, что у других всегда можно учиться и важность этого обучения, в то же время помнит и использует опыт собственных ошибок и неудач, имеет собственные суждения по многим вопросам и думает, прежде чем действовать, способен давать советы, наблюдательный, внимательный к деталям, способен смотреть вглубь вещей, «читать между строк», порядочный, честный.

Стернберг, обобщив эти описания мудрого человека, выделил 6 психологических характеристик: 1) способность размышлять, понимать, что проявляется в умении решать проблемы; 2) проницательность, прозорливость, сообразительность, которые проявляются в ситуациях общения; 3) восприимчивость к информации, поступающей от окружения; 4) рассудительность, трезвый расчёт, проявляющиеся в трезвом взгляде на собственные физические и психологические возможности, 5) умелое использование получаемой информации; 6) оригинальность, проявляющаяся в умении находить нетрадиционное решение.

Итак, психологи рассматривают мудрость как более практически ориентированную характеристику человека, чем интеллект. Она проявляется в житейских ситуациях как умение решать разнообразные жизненные проблемы. Мудрость является следствием собственного жизненного опыта, предполагая его фиксацию в контексте общей жизнедеятельности и общественной практики, и потому ассоциируется с достаточным зрелым возрастом. Этот жизненный опыт представляет собой приобретение специфических форм прагматических знаний и умений их использовать. В нём отражаются социально-психологические нормативы, тесно связанные с культурной и социальной средой. Это важные социокультурные требования как к когнитивной, так и к личностной сфере человека.

Наращивание мудрости у индивидов зависит от уровня присвоения этих нормативов. В мудрости присутствует когнитивный компонент (практическое мышление), но в ней не менее важное место занимают личностные черты. Практическое мышление направлено на решение конкретных задач, возникающих в быту, в повседневной жизни, а также в специальных видах профессиональной деятельности (операторской, управленческой, педагогической, юридической и пр.). В отличие от него теоретическое мышление является средством осуществления познавательной деятельности, направленной на приобретение и анализ знаний, поиск истины, открытие свойств и взаимосвязей бытия.

Финансирование

Статья выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект «Нормативный подход к исследованию индивидуальных и групповых вариантов личностного развития учащейся молодежи в современном российском социуме» № 20-013-00245.

Список литературы:

1.Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического интеллекта // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 21-31. [Akimova MK, Kozlova VT, Ferens NA Teoreticheskie podhody k diagnostike

prakticheskogo intellekta. Voprosy psihologii. 1999; (1): 21-31. (In Russ).]

2.Аристотель Никомахова этика. СПб, 1884. [Aristotle's Nicomachean ethics. Saint Petersburg, 1884. (In Russ).].

3.Практическое мышление / под ред. Р.Стернберга, Дж.Форсайта и др. СПб.: Питер, 2002. [Prakticheskoe myshlenie / pod red. R.Sternberga, Dzh.Forsajta i dr. Sankt-Peterburg: Piter; 2002. (In Russ).]

4.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х тт. М.: Педагогика; 1989. [Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii v 2-h tt. Moscow: Pedagogika; 1989. (In Russ).]

5.Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х тт. М.: Педагогика; 1985. [Teplov B.M. Izbrannye trudy v 2-h tt. M.: Pedagogika; 1985. (In Russ).]

6.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. [Erikson E. Identity: youth and crisis. Moscow: Progress, 1996. (In Russ).]

7.Юнг К. Душа и миф: шесть архетипов. Киев, 1996. [Jung K. Soul and myth: six archetypes. Kiev, 1996. (In Russ).]

8.Cornelius S.W., Caspi A. Everyday problem solving in adulthood and old age. Psychology and Aging. 1987, (2): 144-153.

9.Holliday S., Chandler M. Wisdom: Explorations in adult competence. Contributions to Hum.Devel. 1986; (17): 1-96.

10.Sternberg R. The triarchic mind. N.Y.: Viking, 1988.

УДК 159.9.072.433

ГРНТИ 15.21.69

КРЕАТИВНОСТЬ: ВЕРБАЛЬНАЯ И НЕВЕРБАЛЬНАЯ, КАК ФАКТОР МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Дудорова Екатерина Валерьевна

*кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии развития
Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
614990, Пермь, ул. Букирева, 15;
ORCID: 0000-0003-2856-6359*

Щелев Иван Игоревич

*Магистр 2 курса
Пермский государственный национальный
исследовательский университет,
кафедра психологии развития
614990, Пермь, ул. Букирева, 15;*

АННОТАЦИЯ

В данном исследовании была предпринята попытка выяснить некоторые особенности отношений вербальных и невербальных проявлений креативности, как фактора межличностных отношений студентов. Целью нашей работы был анализ возможных влияний вербальных и невербальных проявлений на межличностные отношения студентов.

Итоги корреляционного анализа свидетельствовали о том, что с ростом показателя вербальной креативности гибкость увеличиваются значения по шкале коммуникабельность, эффективность, автономия, а также уменьшается показатель самоконтроля. По итогам дисперсионного анализа были обнаружены значимые эффекты показателей параметров невербальной креативности: беглости на значения опекающий родитель, отзывчивость, идеальное я, взрослый, адаптированный ребенок, а также оригинальности на уверенность.

ABSTRACT

In this study, an attempt was made to find out some features of the relationship between verbal and non-verbal manifestations of creativity, as a factor in the interpersonal relations of students. The aim of our work was to analyze the possible effects of verbal and non-verbal manifestations on the interpersonal relationships of students.

The results of the correlation analysis showed that with an increase in the indicator of verbal creativity, flexibility increases the values on the scale of sociability, effectiveness, autonomy, and also decreases the rate of self-control. Based on the results of the analysis of variance, significant effects of parameters of non-verbal creativity parameters were found: fluency on the values of the custodial parent, responsiveness, ideal self, adult, adapted child, as well as originality on confidence.

Ключевые слова: беглость, гибкость, креативность, оригинальность

Keywords: fluency, flexibility, creativity, originality

Проблема. В последнее время намечается тенденция рассматривать креативность дифференцируя ее вербальные и невербальные проявления [5, с. 281, с. 322], [8, с. 79]; [14, с. 20], [16, с. 89].

Е.П. Торренс считал креативность процессом, связанным с потребностью в снятии напряжения, которое появляется в ситуациях недостатка информации или незавершенности. При этом основными индикаторами креативности, согласно Е.П. Торренсу, являются: (1) *скорость или беглость*, которые реализуются в способности продуцировать большое число идей, выраженных словесно или в рисунках, (2) *пластичность или гибкость*, понимаемые, как возможности выдвижения разнотипных идей, легкого переключения от одного аспекта задачи к другому и использования разнообразных стратегий при решении проблем, (3) *оригинальность* или способность к выдвижению идей, отличающихся от очевидных и привычных; *тщательность разработки идей или их детализация* [12, с. 2,4,5].

Развивая идеи исследования в креативности вербальных и невербальных аспектов. *Вербальная креативность в нашем исследовании* понимается, как словесное (вербальное) творческое мышление, а *невербальная креативность*, как – выраженное графически творческое мышление.

Вслед за Виггинсом, под межличностными отношениями понимается структура характеристик, в основе которой 2 измерения (любовь и статус), и сформированный круг вращения, который включает восемь сегментов. Каждый из них был обозначен с помощью прилагательного, представляющего собой описательную шкалу — маркер какого-либо из основных векторов межличностной сферы [21].

Сегодня креативность изучается и как когнитивная характеристика, и как феномен, связанный с личностными особенностями (см. например: [20, с. 409], [18, с. 79], [17, с. 144], [15, с. 152]). В исследованиях, связывающих креативность с личностными характеристиками, имеются свидетельства того, что креативность может специфически накладывать свой отпечаток на ситуации межличностного общения, так как она связана с характеристиками эмоциональными и межличностными проявлениями. Например, В.Н. Дружинин и Н.В. Хазратова [6, с. 93] отметили связь креативности и повышенной изменчивости настроения, тревожности, возбудимости, и

агрессивности. В работе Ю.А. Клепаловой [9, с. 162] выявлено, что у школьников и студентов, высокая выраженность подозрительности сопровождалась невысокими показателями креативности. Эффекты креативности на полимодальное Я личности изучались в работе Л. Я. Дорфман [3] и Г. В. Ковалевой [11] и эффекты полимодального Я на типы межличностных отношений [4], где показатели субмодальностей Я положительно коррелировали с показателями доминирования и авторитарного типа межличностных отношений, отрицательно – с показателями подчиняемого типа. При исследовании креативности мышления и полимодального Я Г. В. Ковалева выявила, что креативность оказывает эффекты на субмодальности Я, и рост креативности может приводить к возрастанию или уменьшению показателей субмодальностей [11].

Особенности взаимосвязи креативности и памяти были изучены Е. В. Дудоровой и Е. В. Емельяновой на материале диагностики учащихся дошкольного возраста. По результатам исследования выявились связи показателей невербальной креативности с объемом кратковременной памяти [7]. В результатах работы Е.А. Гуськовой [2, с. 298], были сделаны выводы о связях невербальных проявлений креативности и агрессивности.

Новизна. Так как ранее креативность в связи с направлениями обучения студентов не изучалась, а согласно Е.А. Климову [10] тип профессионализации может оказывать влияние не только на образ мира, но и на особенности проявлений креативности, и по теории деятельности А.Н. Леонтьева [13] – деятельность определяет человека были предприняты попытки эмпирического набора данных по данной проблематике.

Были сформулированы гипотезы:

Исследовательская гипотеза # 1: Показатели вербальной креативности связаны характеристиками межличностных отношений у студентов.

Исследовательская гипотеза # 2: Показатели невербальной креативности связаны характеристиками межличностных отношений у студентов.

Исследовательская гипотеза # 3: Параметры вербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность) могут оказывать эффекты на

характеристики межличностных отношений у студентов.

Исследовательская гипотеза # 4: Параметры невербальной креативности (беглость, гибкость, оригинальность, разработанность) могут оказывать эффекты на характеристики межличностных отношений у студентов.

Участники, вопросники, процедура. В исследовании приняли участие 44 магистра Пермского государственного научно-исследовательского университета дневной формы обучения механико-математического факультета в возрасте от 22 до 24 лет. Из них 22 девушки и 22 молодых человека ($M=23$, $SD=.14$).

Вербальная креативность измерялась тестом «Необычное использование предмета» (Alternate Uses Task) Дж. Гилфорда в адаптации И. С. Авериной и Е. И. Щеплановой [1, с.3–60]. Были получены данные по параметрам креативности (беглость, гибкость, оригинальность).

Исследование невербальной креативности проводилось с помощью фигурной батареи теста креативности Е.П. Торренса «Закончи рисунок», в адаптации Е. И. Щеплановой и И. С. Авериной [12, с. 3–48]. У участников исследования измерялись показатели беглости, гибкости, оригинальности и разработанности.

Характеристики межличностных отношений были получены посредством контрольного каталога прилагательных Хоуга [19].

Были получены следующие **результаты**.

В результате применения корреляционного анализа были найдены отрицательные связи показателей параметра вербальной креативности «гибкость» и самоконтроля ($r = -0.3$, $p < .05$), а также положительные связи с коммуникабельностью ($r = 0.34$, $p < .05$), эффектностью ($r = 0.31$, $p < .05$), автономией ($r = 0.31$, $p < .05$). Показатели параметра вербальной креативности «беглость» были положительно связаны с показателями коммуникабельности ($r = 0.33$, $p < .05$), эффектности ($r = 0.34$, $p < .05$). Также показатель вербальной креативности «оригинальность» связан с коммуникабельностью ($r = 0.32$, $p < .05$). А у показателя невербальной креативности «беглость» была обнаружена положительная связь с уверенностью ($r = 0.33$, $p < .05$).

По результатам применения дисперсионного анализа обнаружили значимые эффекты показателя вербальной креативности «оригинальность» на значения шкалы межличностных отношений «опекающий родитель» $F(2,41) = 3.45$, $p < .05$. Согласно определению шкалы, под «опекающим родителем» понимается личность, которая предпочитает постоянство и придерживается старых установленных ценностей, стремится поддерживать сложившиеся отношения, а также воспитывать чувства учтивости и уважения между родителем и ребенком, между молодым и пожилым, между преуспевающим и неудачником - фактически, между любыми двумя людьми.

Были обнаружены главные значимые эффекты следующих показателей параметров невербальной креативности: беглости на значения опекающий родитель $F(6,37) = 2.94$, $p < .05$, отзывчивость $F(6,37) = 3.15$, $p < .05$, идеальное я $F(6,37) = 2.83$, $p < .05$, взрослый $F(6,37) = 2.97$, $p < .05$, адаптированный ребенок $F(6,37) = 2.49$, $p < .05$. А также оригинальности на уверенность $F(13,30) = 2.43$, $p < .05$.

Обсуждение. По нашим данным с ростом показателя вербальной креативности гибкость увеличиваются значения по шкале коммуникабельность, эффектность, автономия, а также уменьшается самоконтроль, что может свидетельствовать о том, что высокие показатели вербальной гибкости наблюдаются у студентов с бунтарским нравом, своевольных, желающих самому устанавливать правила, распоряжаться своей жизнью. Похожие корреляции были найдены и у других показателей вербальной креативности. Также были обнаружены закономерности в повышении других факторов межличностных отношений относительно выраженности параметров вербальной креативности.

Список литературы:

1. Аверина И. С. Щепланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». М.: Соборь, 1996. 60 с.
2. Гуськова Е. А. Связь креативности и агрессии в подростковом возрасте. Психология XXI века: Тезисы Международной межвузовской научно-практической конференции. СПб., 2001. С. 297–298.
3. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальная и полимодальная модели креативности // Информация, время, творчество. Гос. ин-т искусствознания, Мос. гос. консерватория им. П. И. Чайковского. М., – 2007.
4. Дорфман Л. Я. Эффекты полимодального Я на типы межличностных отношений // Творчество в образовании, культуре, искусстве. Перм. гос. ин-т искусства и культуры. Пермь, – 2000.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2006. 368 с.
6. Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психологический журнал. –1994. – Т. 15, № 4. – С. 83–93.
7. Дудорова Е. В., Емельянова Е. В. Особенности памяти и креативность дошкольников // Психология творчества: наследие Я.А. Пономарева и современные исследования: Тезисы докладов Всероссийской научной конференции. – Пермь: Пермский гос. ин-т искусства и культуры; М.: Институт психологии РАН, – 2010.
8. Кайдановская И. А. Факторы креативности: материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. М., 2007. Т. 2. С. 79.
9. Клепапова Ю. А. Взаимосвязь креативности и личностных особенностей у школьников и студентов / Ю. А. Клепапова // Психологический вестник Уральского государственного

университета. Вып. 6. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. — С. 159–162.

10. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995. 224 с.

11. Ковалева Г. В. Взаимосвязи когнитивных, личностных и нейродинамических характеристик креативности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Галина Викторовна Ковалева. Пермь, 2002. 171 с.

12. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма / Пособие для школьных психологов. — М.: ИНТОР, 1995, — 48 с.

13. Леонтьев А. Н. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. СОЗНАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ М.: Политиздат, 1975. 130 с.

14. Мальцев В. П. Нейродинамические предикторы креативности студентов естественнонаучного профиля обучения: автореф. дис. ... канд. биол. наук: 19.00.02 / Виктор Петрович Мальцев. Челябинск, 2011. 23 с.

15. Челнокова А. В. Личностно-мотивационные факторы и пол как детерминанты креативности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Анастасия Викторовна Челнокова. Екатеринбург, 2009. 175 с.

16. Шубин А.В., Серпионова Е.И. Асимметрия мозга и особенности вербальной креативности // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 89–98.

17. Amabile, T. M. Creativity / T. M. Amabile & M. A. Collins // The Blackwell encyclopedia of social psychology / ed. in A. R. Manstead & M. Hewstone. — Oxford: Blackwell Publishers, 1996. P. 142–144.

18. Csikszentmihalyi, M. Creativity / M. Csikszentmihalyi // Flow and the Psychology of Discovery and Invention. — New York: Harper Collins, 1997. P. 57–79.

19. Gough, H. G., & Heilbrun, Jr., A. B. The adjective check list manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983

20. Martindale, C. Creativity, primary process cognition and personality / C. Martindale & A. Dailey // Personality and Individual Differences. — 1996. — № 20 (4). P. 409–414.

21. Wiggins J.S. A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain // Journal of Personality and Social Psychology, 1979, № 37. P. 395–412.

УДК 632.7+632.791.1(54U)

БИОЭКОЛОГИЯ И РАЗВИТИЯ КАЛИФОРНИЙСКОЙ ЩИТОВКИ (*QUADRASPIDIOTUS PERNICIOSUS* COMST.) В УЗБЕКИСТАНЕ

**Муродов Б.Э.,
Ортиков У.Д.,
Яхёев Ж.Н.**

*Ташкентский государственный аграрный университет,
Узбекистан, Ташкент.*

АННОТАЦИЯ

В Узбекистане широко распространены опасные кокциды. Из них является карантинный вредитель калифорнийская щитовка. Он повреждает многих растений. Повреждает яблоню, грушу, сливу, айву, персик, миндаль, боярышник, вяз, тополь и другие. Зимует диапаузирующие личинки первого возраста, покрытые темно-серым или черным щитом. Весной он усилено питается, линяет и образует щиток сходный с щитком взрослой самки. После второй линьки формируется взрослые самки. После спаривания самки отрождает личинок-бродяжек, которые расползается по веткам и листьям, а также может поселяться на плодах. Он даёт начало следующему поколению.

ABSTRACT

Dangerous coccids are widespread in Uzbekistan. Of these, the californian shield insect is a quarantine pest. It damages many plants. It damages apple, pear, plum, quince, peach, almonds, hawthorn, elm, poplar and others. Diapausing larvae of the first age overwinter, covered with a dark gray or black shield. In spring, it feeds intensely, molts and forms a shield similar to that of an adult female. After the second molt, adult females are formed. After mating, the female spawns larvae of strollers, which spreads along branches and leaves, and can also settle on fruits. It gives rise to the next generation.

Ключевые слова: Самка, самец, личинка, фаза, цикл, линьки.

Key words: Female, male, larva, phase, cycle, molting.

Обзор литературы: Калифорнийская щитовка *Quadraspidiotus perniciosus* Comst. — один из серьезных вредителей плодовых, оранжерейных, декоративных культур, лесных массивов и парковых насаждений в Узбекистане. В республике она является объектом внутреннего карантина. До

настоящего времени биология, экология, вредоносность, распространение калифорнийской щитовки и меры борьбы с ней в республике изучены недостаточно. Вредоносность калифорнийской щитовки очень высокая [3].



Рис. 1. Бродяжки 1 го возраста



Рис. 2. Вред калифорнийской щитовки на яблоне

В Узбекистане вредитель наиболее интенсивно размножается на яблоне, айве, груше, сливе, алыче, черешне, персике, абрикосе, грецком орехе, иве, сирени и шиповнике. При массовом размножении калифорнийская щитовка заселяет все надземные части деревьев: штамбы, ветви, листья и плоды. На листьях встречаются, в основном, нимфы самцов и личинки 1 го и 2 го возрастов, на плодах развиваются все стадии. На заселенных плодах в результате питания щитовок образуются мелкие красные пятна. Плоды, заселенные в ранних стадиях, приобретают уродливую форму [4,5]. Вследствие питания калифорнийской щитовки рост и развитие деревьев замедляются, уменьшается годовой прирост и количество растущих побегов; засыхают отдельные ветки, и молодые деревья в возрасте 2–5 лет, в сильной степени заселенные щитовкой, целиком погибают. Наблюдения показали, что щитовка обладает избирательной способностью по отношению к различным сортам яблони и груши [1,2].

Цель исследования: Вредитель в Узбекистане развивается в трех поколениях. Зимует в стадии личинок 1 го возраста под плотным крупным щитком черного цвета на коре стволов и ветвей деревьев. Перезимовавшие личинки пробуждаются весной при температуре $\pm 10-15^{\circ}\text{C}$ с началом сокодвижения у растений. На численность вредителя значительное влияние оказывают климатические особенности. Температура воздуха зимнего и весеннего периодов служит определяющим фактором в жизненном цикле вредителя, сдвигая сроки наступления стадий в ту или иную сторону в пределах $\pm 8-12$ дней. В условиях Ташкентской области начало линьки личинок 1 го возраста у зимующего поколения наступает в середине II декады марта при среднесуточной температуре воздуха $\pm 12-15^{\circ}\text{C}$. Основная масса личинок 2 го возраста превращается в самок в начале I декады апреля. Они усиленно питаются, их тело увеличивается в размере и в начале II декады апреля спариваются. В середине III декады апреля проходит массовый лёт самцов. Спустя месяц после спаривания, в начале II декады мая – до середины I декады июня самки отрождают личинок бродяжек. К началу II декады июня в природе встречаются в массе личинки 1 го возраста и единичные личинки 2 го возраста. Развитие II поколения щитовки начинается в I

декаде июля. В конце II декады июля на ветках, листьях и плодах (яблоня, груша и слива) отмечаются многочисленные колонии личинок 1 го возраста II поколения. В III декаде июля личинки переходят во 2 й возраст, а в начале августа превращаются в самок. Отрождение личинок бродяжек III поколения происходит в конце II декады августа и длится до конца I декады сентября. Начало линьки личинок 1 го возраста наблюдается в I декаде сентября и продолжается до середины III декады месяца. Личинки 2 го возраста превращаются в самок в конце II декады сентября. Лёт самцов проходит в начале III декады сентября. В начале I декады октября самки приступают к отрождению личинок, и оно длится до конца II декады октября. В конце I декады ноября в природе (на листьях яблони и сливы) в массе встречаются личинки 1 го и 2 го возрастов, которые в дальнейшем уходят на зимовку.

Результаты и выводы: Таким образом, развитие I поколения вредителя длится с I декады апреля до середины III декады июня, II поколения – со II декады июня до II декады августа, III поколения – со II декады августа до конца I декады ноября. Полный цикл развития I поколения проходит в течение $\pm 43-53$ дней, II поколения $\pm 42-45$ дней и III поколения $\pm 66-82$ дней. Плодовитость самок I поколения составляет $\pm 75-95$, II поколения $\pm 125-155$, III поколения $\pm 110-130$ личинок бродяжек. Следует отметить, что I и II, II и III поколения продолжительное время развиваются параллельно. Неодновременное отрождение личинок ведет к наложению сроков развития разных поколений. В связи с этим летом наблюдается одновременное развитие всех стадий щитовки. Поэтому в этот период эффективными могут быть инсектициды, уничтожающие все стадии вредителя. Калифорнийская щитовка распространяется, в основном, с посадочным и прививочным материалами. Кроме того, личинки бродяжки могут разноситься ветром, водой, птицами или расселяться активным путем через растущие поблизости деревья.

Список литературы:

1. Муродов Б.Э., Яхёв Ж.Н. Карантинный вредитель внутреннего карантина Республики Узбекистан // Образование и наука в России и за рубежом. – 2017. – № 3(32). – С. 32-36.

2.Муродов Б.Э., Машарипов У.А., Яхёев Ж.Н. Калифорнийская щитовка – *Quadraspidiotu perniciosus* Comst. // Образование и наука в России и за рубежом. – 2017. – №1(30). – Б. 21-23.

3.Кимсанбаев Х.Х., Муродов Б.Э., Ортиков У.Д., Анорбаев А.Р., Яхёев Ж.Н. Калифорнийская щитовка (*Quadraspidiotus perniciosus* comst.) в Узбекистане / International science-practical conference. – Barcelona, Spain. – 2019. – Б. 30-33.

4.Кимсанбаев Х.Х., Муродов Б.Э., Ортиков У.Д., Анорбаев А.Р., Яхёев Ж.Н. Применения

златоглазки в борьбе с калифорнийской щитовки (*Quadraspidiotus perniciosus* comst.) на яблоне // Актуальные проблемы современной науки. – 2019. – №4(107). – С. 176-178.

5.Kimsanbayev X.X., Murodov B.E., Ortikov U.D., Sulaymonov O.A., Yakhyoyev J.N. Bioecology, crystal pharmaceutical support and efficiency of california shield // International Journal of Research. With impact factor 5.60. – 2019. – P. 142-148.

ЕВРАЗИЙСКИЙ СОЮЗ УЧЕНЫХ (ЕСУ)

Ежемесячный научный журнал

№ 5 (74)/2020

12 часть

Редакционная коллегия:

д.п.н., профессор Аркулин Т.В. (Москва, РФ)

Члены редакционной коллегии:

- Артафонов Вячеслав Борисович, кандидат юридических наук, доцент кафедры экологического и природоресурсного права (Москва, РФ);
- Игнатьева Ирина Евгеньевна, кандидат экономических, преподаватель кафедры менеджмента (Москва, РФ);
- Кажемаев Александр Викторович, кандидат психологических, доцент кафедры финансового права (Саратов, РФ);
- Кортун Аркадий Владимирович, доктор педагогических, профессор кафедры теории государства и права (Нижний Новгород, РФ);
- Ровенская Елена Рафаиловна, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой судебных экспертиз, директор Института судебных экспертиз (Москва, Россия);
- Селиктарова Ксения Николаевна (Москва, Россия);
- Сорновская Наталья Александровна, доктор социологических наук, профессор кафедры социологии и политологии;
- Свистун Алексей Александрович, кандидат филологических наук, доцент, советник при ректорате (Москва, Россия);
- Тюменев Дмитрий Александрович, кандидат юридических наук (Киев, Украина)
- Варкумова Елена Евгеньевна, кандидат филологических, доцент кафедры филологии (Астана, Казахстан);
- Каверин Владимир Владимирович, научный сотрудник архитектурного факультета, доцент (Минск, Белоруссия)
- Чукмаев Александр Иванович, доктор юридических наук, профессор кафедры уголовного права (Астана, Казахстан)

Ответственный редактор

д.п.н., профессор Каркушин Дмитрий Петрович (Москва, Россия)

Художник: Косыгин В.Т

Верстка: Зарубина К.Л.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

Адрес редакции:

г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия

E-mail: info@euroasia-science.ru ;

www.euroasia-science.ru

Учредитель и издатель ООО «Логика+»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии г.Москва, Лужнецкая набережная 2/4, офис №17, 119270 Россия