



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал  
2018 Том 7

ISSN 2304-9790 (Print)  
ISSN 2541-9013 (Online)

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2(26)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,  
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004

Издается с 2012 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

- Лукьянова М. И., Шустова Л. П., Данилов С. В.** Развитие компетентности педагогов в контексте реализации современных научных подходов в инновационной деятельности образовательных организаций 102
- Ткачева М. С.** Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода 110

#### Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

- Толочек В. А.** Профессиональный отбор: история и перспективы постановки задач 118

#### Психология социального развития

- Шамионов Р. М.** Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации 129
- Головей Л. А., Муртазина И. Р.** К вопросу о психофизиологических и личностных факторах восприятия повседневных стрессоров 136
- Джидарьян И. А., Маслова О. В.** Классики о любви: современный взгляд 143
- Акбарова А. А.** Взаимосвязь гармоничности ценностных ориентаций и социальной зрелости 149
- Чеботарева Е. Ю.** Кросс-культурные особенности копинг-стратегий российских и французских студентов в контексте психологического благополучия 156
- Знаменская И. И., Апанович В. В., Александров Ю. И.** Отношение к «чужим»: этнокультурные компоненты и социализация 164
- Вагапова А. Р., Маркелова А. Ю.** Особенности родительской позиции в семьях разного типа 170
- Кленова М. А.** Динамика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза 176

#### Педагогика развития и сотрудничества

- Соловьева В. А.** Риски и перспективы использования образовательных интернет-ресурсов 183
- Шустова И. Ю.** Воспитание школьников как эффект дружеского общения с детьми 191
- Тарасова И. А.** Концепт «учитель» в сознании студентов-педагогов 194

### Приложения

#### Хроника научной жизни

- Скворцова В. О.** «Специальное образование и социокультурная интеграция-2018»: международная научная конференция 198

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (группы научных специальностей: 13.00.00 – педагогические науки; 19.00.00 – психологические науки)

Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

**Директор издательства**  
Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**  
Гаврина Марина Владимировна

**Художник**  
Соколов Дмитрий Валерьевич

**Редактор-стилист**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Верстка**  
Ковалева Наталья Владимировна

**Технический редактор**  
Каргин Игорь Анатольевич

**Корректор**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Адрес учредителя, издателя и издательства:**  
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83  
**Тел.:** (845-2) 51-45-49, 52-26-89  
**E-mail:** izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 30.05.18.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 11,86 (12,75).  
Тираж 500 экз. Заказ 51-Т.

Отпечатано в типографии Саратовского университета.  
**Адрес типографии:**  
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2018



## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал принимает к публикации на русском языке общетеоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований в области акмеологии образования, психологии развития и связанных с ними отраслей науки и практической деятельности.

Представляемые рукописи должны соответствовать тематике журнала, быть оригинальными, не опубликованными ранее в других печатных или электронных изданиях. Представляя в редакцию рукопись, автор берет на себя обязательство не публиковать представленный текст до опубликования его в журнале. При любом последующем воспроизведении опубликованных в журнале материалов ссылка на журнал обязательна.

Объем публикуемой статьи 10 страниц. Текст статьи может содержать до 5 рисунков и 4 таблиц. Таблицы и рисунки не должны занимать более 20% общего объема статьи. Статья должна быть аккуратно оформлена и тщательно отредактирована.

Последовательность предоставления материала:

на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; текст статьи; библиографический список;

на английском языке: название статьи, фамилия и инициалы автора (-ов); данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация (-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора; аннотация (резюме); ключевые слова; библиографический список в романском алфавите (REFERENCES). Транслитерация на латинице (формат BGN) с последующим указанием названия цитируемой работы – на английском языке.

Структура и содержание статей:

– название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Рекомендуемая длина названия – не более семи слов (не включая предлоги и союзы);

– аннотация (150–230 слов) должна отражать основное содержание работы и включать: цель исследования, гипотезу, описание участников исследования и применяемых методик, результаты исследования, выводы. Сведения, содержащиеся в заглавии статьи, не должны повторяться в тексте аннотации;

– ключевые слова: 5–7 основных общенаучных или психологических терминов, использованных в тексте, набранных через точку с запятой, с точкой в конце. Их следует упорядочить от наиболее общих, соответствующих проблеме к более дифференцированным.

Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы: Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), выделяемые в статье подзаголовками. Допускается иная структура соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: <http://akmepsy.sgu.ru>

Датой поступления статьи считается дата поступления ее окончательного варианта. Возвращенная на доработку статья должна быть прислана в редакцию не позднее чем через три месяца. Материалы, отклоненные редколлегией, не возвращаются.

Адрес для переписки с редколлегией: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

- Margarita I. Lukyanova, Lyubov' P. Shustova, Sergey V. Danilov.** Development of Teachers' Competence in the Context of Modern Scientific Approaches to the Innovative Activity of Educational Organizations 102
- Maria S. Tkacheva.** Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of the Subject-Personal Approach 110

#### Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

- Vladimir A. Tolochek.** Professional Selection: History and Prospects for Goal Setting 118

#### Psychology of Social Development

- Rail M. Shamionov.** Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization 129
- Larisa A. Golovey, Inna R. Murtazina.** On the Question of Psychophysiological and Personal Factors of Perception of Daily Stressors 136
- Inna A. Djidaryan, Olga V. Maslova.** Classical Writers on Love: the Contemporary Look 143
- Anastasia A. Akbarova.** Interdependence of Harmoniousness of Valuable Orientations and Social Maturity 149
- Elena Yu. Chebotareva.** Cross-Cultural Peculiarities of Coping Strategies of the Russian and the French Students in the Context of Psychological Well-Being 156
- Irina I. Znamenskaya, Vladimir V. Apanovitsch, Yuri I. Alexandrov.** Attitudes Towards Out-Group Members: Ethnocultural Components and Socialization 164
- Alfiya R. Vagapova, Anastasia Yu. Markelova.** Peculiarities of the Parental Position in Families of Different Types 170
- Milena A. Klenova.** Dynamics of Development of Emotional Intelligence in University Students 176

#### Pedagogy of Development and Cooperation

- Valentina A. Solovyova.** Risks and Prospects of Using Educational Internet Resources 183
- Inna Yu. Shustova.** Upbringing of Schoolchildren as an Effect of Friendly Communication with Children 191
- Irina A. Tarasova.** The «Teacher» Concept in the Consciousness of Students of the Faculty of Education 194

### Appendices

#### Hronicle of Scientific Life

- Veronika O. Skvortsova.** «Special Education and Socio-Cultural Integration-2018»: International Scientific Conference 198



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.  
СЕРИЯ: АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.  
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ»**

**Главный редактор**

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Заместитель главного редактора**

Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Ответственный секретарь**

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

**Члены редакционной коллегии:**

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)  
Александрова-Хауэлл Мария, M.S., Университет штата Оклахома (Оклахома, США)  
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)  
Баранаускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)  
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Лейпцигский университет (Лейпциг, Германия)  
Гарбер Илья Евгеньевич, кандидат психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)  
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Институт детства (Москва, Россия)  
Домбровскис В., Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Даугавпилсский университет (Даугавпилс, Латвия)  
Знаков Виктор Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)  
Леонов Николай Ильич, доктор психол. наук, профессор (Ижевск, Россия)  
Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)  
Поляков Сергей Данилович, доктор пед. наук, профессор (Ульяновск, Россия)  
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Сериков Владислав Владиславович, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)  
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)  
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic'), профессор, Университет Градец Кралове (Градец Кралове, Чехия)  
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Университет Этвеш Лорана, Институт когнитивной нейронауки и психологии Венгерской академии наук (Будапешт, Венгрия)  
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)  
Черникова Тамара Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Волгоград, Россия)  
Чистякова Светлана Николаевна, доктор пед. наук, академик РАО (Москва, Россия)  
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, Россия)  
Янчук Владимир Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.  
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.  
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

**Editor-in-Chief** – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

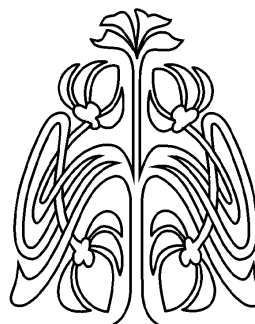
**Deputy Editor-in-Chief** – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

**Executive Secretary** – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

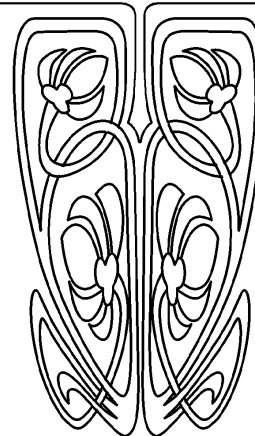
**Members of the Editorial Board:**

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)  
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)  
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)  
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)  
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)  
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)  
Ilya E. Garber (Saratov, Russia)  
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)  
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)  
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)  
Valeriy Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)  
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)  
Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)  
Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)  
Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)  
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)  
Vladislav V. Serikov (Moscow, Russia)  
Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)  
Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)  
Marta Fülöp (Budapest, Hungary)  
Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)  
Tamar V. Chernikova (Volgograd, Russia)  
Svetlana N. Chistyakova (Moscow, Russia)  
Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)  
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





## АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012

### РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПОДХОДОВ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

М. И. Лукьянова, Л. П. Шустова, С. В. Данилов

Лукьянова Маргарита Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, lukjanovami@mail.ru

Шустова Любовь Порфирьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, lp\_shustova@mail.ru

Данилов Сергей Вячеславович, кандидат психологических наук, доцент, кафедра менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, danilovnic@rambler.ru

Представлен пример организации экспериментальной и инновационной деятельности образовательных организаций Ульяновской области, объединенных участием в областной программе развития инновационных процессов. Программа развития инновационных процессов реализуется на протяжении почти четверти века, создает условия для развития профессионального мастерства и компетентности педагогов. Работа по программе осуществлялась на экспериментальных площадках и в научно-методических центрах благодаря исследовательской деятельности на основе разнообразных научных подходов. Выявление этих подходов и описание подготовки педагогов к их реализации стали целью статьи. Используя в качестве метода исследования анализ документов, авторы идентифицировали научные подходы, используемые участниками программы. Через призму системного, деятельностного, компетентностного, аксиологического, акмеологического, личностно ориентированного, культурологического, средового, кластерного и гендерного подходов проанализированы тематика и содержание инновационной деятельности участников программы развития инновационных процессов. Новизной данного исследования стало осмысление опыта инновационной деятельности образовательных учреждений Ульяновской области как ресурса развития профессиональных компетентности педагогов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике образовательных организаций.

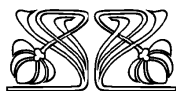
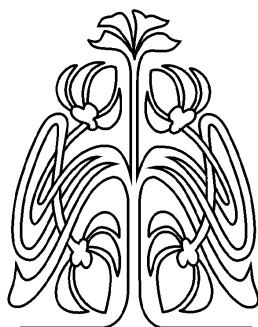
**Ключевые слова:** развитие компетентности педагогов, экспериментальная и инновационная деятельность, инновации в образовании, программа развития инновационных процессов в образовательных организациях, современные научные подходы в образовании.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109

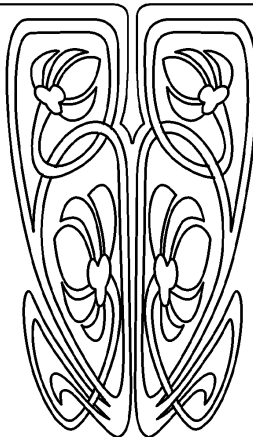
#### Актуализация проблемы исследования

Развитие процессов глобализации, стремительный технологический прогресс в начале XXI в. приводят к формированию постоянно увеличивающегося запроса на инновации, обеспечивающие успех в борьбе за темпы социально-экономического роста государств. В современной России формирование национальных инновационных систем является одним из важнейших политических приоритетов.

© Лукьянова М. И., Шустова Л. П., Данилов С. В., 2018



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Ключевым элементом любой инновационной системы являются люди, располагающие качествами, необходимыми для создания, распространения и освоения новшеств. Эти качества могут в полной мере сформироваться только в сфере образования. Соответственно, развитие государства требует становления инновационных систем в образовании, продуктом которых являются образовательные инновации, составляющие их «центральное звено», суть и смысл существования [1].

На конкретных территориях национальная инновационная система реализуется в региональных инновационных инфраструктурах, которые создаются «в целях <...> развития сферы образования с учётом перспектив и основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации на долгосрочный период, реализации приоритетных направлений государственной политики РФ в сфере образования...» [2].

В Ульяновской области такая инфраструктура представлена федеральными экспериментальными площадками, школами – победителями конкурсов в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и образовательными учреждениями, объединёнными участием в областной «Программе развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015–2020 гг.» (далее – Программа РИП). Главной целью программы является «научно-методическое и организационное обеспечение инновационного развития системы образования Ульяновской области» [3, с. 8]. При этом вовлечение педагогов в поисково-исследовательскую работу, в научную деятельность изначально рассматривалось разработчиками программы как способ поддержки профессионального мастерства и развития компетентности педагога.

С момента появления Программы РИП научный поиск ведётся во многих направлениях [4]. Это потребовало от педагогических коллективов, научных руководителей и консультантов выбора научного подхода, релевантного целям и задачам исследовательской работы. В настоящее время на экспериментальных площадках и в научно-методических центрах активно используется не менее десятка научных подходов, среди которых системный, деятельностный, компетентностный, аксиологический, акмеологический, личностно ориентированный, культурологический, средовой, кластерный, гендерный. Такое многообразие подходов, использующихся в практике инновационной инфраструктуры в региональной системе образования, требует целенаправленной подготовки педагогических кадров к их осмыслению и реализации, что обеспечивает, в конечном итоге, эффективность Программы РИП. В статье мы рассмотрим научные подходы педагогических

коллективов экспериментальных площадок и научно-методических центров Ульяновской области через призму формирования и развития компетентности педагогов.

### Реализация научных подходов в условиях формирования компетентности педагогов

Одним из подходов, который получил широкое развитие в образовательных организациях региона в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов, является **системный**. Как известно, системный подход предполагает отношение к образованию как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных между собой элементов, образующих некое единство [5]. Реализация системного подхода в образовательных организациях Ульяновской области выстраивается как создание и развитие системы менеджмента, управление качеством образования, организация различных видов деятельности как систем. Так, в рамках инновационной деятельности педагоги разрабатывают *систему менеджмента качества* в школе, работают над созданием *системы мониторинга* качества образования в условиях введения ФГОС общего образования, организуют многоступенчатую *систему тьюторства* как технологию развития одарённых учащихся, реализуют стандарты нового поколения в русле *системно-деятельностного подхода* в обучении.

Системный подход ориентирует учителя на то, чтобы рассматривать любой педагогический объект в трёх взаимосвязанных аспектах: как явление, как процесс и как деятельность. В рамках научно-методических семинаров педагогов анализируют педагогический процесс с точки зрения таких категорий, как «система», «отношение», «связь», «взаимодействие», что позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у элементов, составляющих систему. Подготовка педагогов к реализации системного подхода [6] направлена на развитие способности анализировать и описывать качественные характеристики педагогической системы: целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность. Кроме того, освоение педагогами предметного, функционального и исторического аспектов системного подхода делают возможной реализацию ими исследовательской деятельности в соответствии с единством принципов историзма, конкретности, учета всесторонних связей и развития.

При реализации ФГОС актуальным является **деятельностный подход**, сущность его состоит в направлении педагогических усилий на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, посредством которой «человек



усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [7]. Вектор научно-исследовательского поиска педагогов Ульяновской области в рамках данного подхода направлен на развитие как компонентов самой деятельности – универсальных учебных действий, метапредметных результатов образования, так и различных видов деятельности – учебной, внеурочной, проектной. В образовательных организациях области разрабатываются *способы и приёмы развития универсальных учебных действий* учащихся на учебном занятии, создаются организационно-педагогические условия для включения внешних ресурсов в информационно-образовательную среду школы при организации *проектной деятельности* учащихся, исследуется проблема развития воспитательной системы школы на основе *интеграции учебной и внеурочной деятельности* и др.

Подчеркнем, что реализация деятельностного подхода – это основное требование к организации образовательного процесса, выдвигаемое федеральными государственными образовательными стандартами общего образования перед педагогами, а значит, обязательный к исполнению компонент их профессиональной деятельности. Освоение данного подхода обеспечивается в процессе образовательно-формирующего взаимодействия педагогов в рамках корпоративного обучения, а также в процессе повышения квалификации посредством включения для обязательной реализации следующих этапов: 1) актуализации значимых профессиональных проблем педагогической деятельности учителя; 2) конкретизации: рассмотрения сути проблемы, её основных закономерностей и соотношения с профессионально значимыми качествами учителя; 3) проблематизации: вскрытия противоречий в профессиональной деятельности учителя, обсуждения проблемных вопросов; 4) активизации: включения педагогов в совместный поиск решения возникающих профессиональных трудностей; 5) перевода теоретических вопросов изучаемой проблемы в практическую плоскость; 6) рекомендации: советов по дальнейшему изучению проблемы путем самообразования, освоения профессионального поведения на концептуальном уровне. Такой алгоритм позволяет педагогу овладеть всеми компонентами деятельности (мотивационным, операциональным, рефлексивно-оценочным) и обеспечить их освоение обучающимися.

Современное развитие российского общества требует формирования ярко индивидуальной, прагматичной и независимой личности, способной ориентироваться в быстро меняющемся социуме. В связи с этим одним из наиболее актуальных стратегических направлений развития системы образования в нашей стране становится реализация *лично ориентированного подхода*. В его основе личность ребенка, ее самобытность и самооценность [8]. Развивая инновационную

деятельность с позиции лично ориентированного подхода, ульяновские педагоги-исследователи направляют свое внимание на развитие познавательной, мотивационной, эмоциональной, социальной и личностной сфер субъектов образовательных отношений. Развитие познавательной мотивации школьников осуществляется благодаря раскрытию потенциала *лично-развивающих учебных ситуаций*, изучаются педагогические условия раскрытия *лично потенциала* в сфере внеучебной жизнедеятельности школьного сообщества, разрабатываются методические основы *самореализации учащихся* в учебном процессе на основе *педагогической поддержки*.

Развивая компетентность в рамках лично ориентированного подхода, необходимо, на наш взгляд, фокусировать внимание и усилия педагогов на создание в школе соответствующей образовательной среды. В ней должны обеспечиваться такие направления взаимодействия педагогов, как: актуализация ценностно-смысловых аспектов работы и субъективных возможностей педагога деятельности; проектирование и освоение лично ориентированной педагогической деятельности; развитие профессионально значимых личностных качеств и полисубъектной позиции учителя; организация процесса самопознания, анализа и самоанализа социального и профессионального контекста жизнедеятельности педагога. Создание лично-развивающей образовательной среды в школе предполагает гибкую систему форм и методов, преимущественно активного обучения, при котором внимание педагога акцентируется на субъектной позиции ученика и его готовности к самоопределению.

*Компетентностный подход* в настоящее время рассматривается как парадигма смены ценностных ориентиров и целей образования и предполагает, что результаты обучения признаются значимыми за пределами системы образования. Основная его идея заключается в том, что образование должно давать не разрозненные знания, умения и навыки, а развивать способность и готовность обучающегося к деятельности в различных социально-производственных условиях [9]. В рамках реализации компетентностного подхода образовательные организации Ульяновской области занимаются исследованием проблем формирования и развития различных компетентностей, как у педагогов, так и у обучающихся: коммуникативных, рефлексивных, информационных и др. Например, педагогическим сообществом активно разрабатываются: проблема формирования *поликультурной компетентности воспитанников гимназии, социально-трудовой компетентности учащихся, информационной компетентности школьников, профессиональной компетентности педагогов, коммуникативной компетентности педагогов* как ресурса психологического благополучия субъектов образовательного процесса, *рефлек-*



*сивной компетентности педагогов* на основе рефлексивно-деятельностного подхода.

Освоение компетентностного подхода педагогами происходит эффективно, если осуществляется по двум содержательным линиям: во-первых, это – изучение Профессионального стандарта педагога, утвержденного в октябре 2013 г., где излагаются требования к профессиональным компетенциям педагога. Проводимые для педагогов научно-практические семинары и лектории направлены на принятие содержания данного документа в качестве главного методического ориентира в профессиональной деятельности. Во-вторых, внимание педагога, работающего в русле компетентностного подхода, акцентируется на требованиях ФГОС ОО обеспечивать в рамках образовательного процесса три вида результатов: предметные, метапредметные и личностные. Развивая эти аспекты компетентности, администрация и педагогические коллективы образовательных организаций повышают уровень своей профессиональной успешности, конкурентоспособности и востребованности на рынке образовательных услуг.

Ещё один подход – *аксиологический* – свойствен гуманистической педагогике, так как человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания и обучения, педагогической деятельности и образования в целом. Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека [8, 10]. Деятельность педагогов-исследователей Ульяновской области при реализации данного подхода направлена на формирование и развитие у учащихся таких общечеловеческих ценностей, как Родина, семья, здоровье, жизнь, труд и многих других. Усилия педагогов нацелены на формирование у воспитанников *фамилистических* ценностей в рамках реализации программы «Мир семьи», формирование *гуманных чувств и отношений* у дошкольников в процессе взаимодействия работников детского сада с родителями воспитанников, культивирование у воспитанников ценностей *Родины, патриотизма, гражданственности* и др.

Развитие компетентности педагога в рамках аксиологического подхода предполагает их ориентацию на такие гуманистические ценности, как Познание, Личность (в двух ее ипостасях – Я-личность и Другой-личность), Общественно полезная деятельность, Творчество, Ответственность. Принятие этих ценностей педагогом означает их активное формирование у обучающихся в процессе учебной и воспитательной деятельности. Для включения учителей в освоение аксиологического подхода организуются обучающие семинары (тренинги), помогающие осознать цели и ценности профессионально-педагогической де-

ятельности, соотнести их с личными смыслами, овладеть соответствующей методикой работы с детьми. Готовность учителя к успешной реализации аксиологического подхода обеспечивается организацией профессионального взаимодействия в следующей последовательности: организация рефлексивно-инновационной среды, направленной на осознание, переосмысление коллективных и личных ценностей и смыслов; пересмотр неконструктивной системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и создание в образовательном учреждении деловой, проникнутой духом взаимоподдержки атмосферы; использование договора как основного механизма взаимодействия в сообществе детей и взрослых; поиск способов развития внутренней свободы и инициативы каждого субъекта педагогической деятельности; переход к системе лично ориентированного взаимодействия, характеризующейся внутренней и внешней открытостью и готовностью к диалогу, к работе в команде [8].

В настоящее время в образовательной практике утверждается направление, обеспечивающее его гуманизацию и гуманитаризацию, в основе которых лежит принцип культуросообразности образования. Методологической основой реализации этого принципа является *культурологический подход*, анализирующий педагогические факты и явления с учетом культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем. При использовании такого подхода педагогами Ульяновской области исследуются возможности трансляции культуры путем построения системы поликультурного образования и приобщения воспитанников к культурно-историческим ценностям региона. Культурологический подход осуществляется с использованием ресурсов и содержания культуры, например, изучения *этнокультурного потенциала* народов Поволжья, *детской и молодежной субкультур* как ресурса воспитания школьников, организации трансляции культуры: *системы поликультурного образования* в сельской многонациональной школе, *приобщения дошкольников к культурно-историческим ценностям* своего региона, преодоления социальных рисков духовно-нравственного развития детей и подростков в *условиях Школы народной культуры*.

Подготовка педагогов к реализации культурологического подхода направлена на формирование их компетентности для применения современных образовательных технологий, способствующих формированию поликультурной идентичности и толерантности обучающихся [11]. Программа подготовки педагогов включает в себя следующие этапы: а) ориентационный – формирование системы знаний о сущности культурологического подхода в образовании, многообразии субкультур (этнических, гендерных, возрастных, конфессиональных), представленных в образовательных организациях; б) познавательный – формирование целостных представлений о методах реализации культуроло-



гического подхода в педагогической деятельности; в) деятельностный – овладение практическими способами его реализации на уроке, во внеурочной и внеклассной работе. На занятиях с педагогами используются многообразные формы и методы, направленные на развитие их поликультурной компетентности: мини-лекций, экспресс-тренингов, мастер-классов, круглых столов и др.

Сегодня одним из перспективных для школы является **акмеологический подход** в образовании. Его необходимость в учебно-воспитательном и управленческом процессах образовательных организаций очевидна, поскольку общество ожидает от школ, колледжей, чтобы их выпускники были коммуникабельными, креативными, самостоятельно мыслящими личностями, стремящимися к успеху и умеющими самостоятельно строить индивидуальную траекторию развития. Применение в образовательных организациях акмеологического подхода способствует профессионально-личностному развитию и самореализации педагогов и обучающихся, повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда [12]. Обозначим проблемное поле исследований ульяновских педагогов в рамках реализации данного подхода: *акмеологическое моделирование*, позволяющее эффективно управлять профессионально-личностным развитием субъектов образовательного процесса; *подготовка конкурентоспособных специалистов* благодаря социальному партнерству, созданию акмеологически ориентированной образовательной среды, обеспечивающей достижение учащимися метапредметных образовательных результатов.

С целью реализации акмеологического подхода в образовании организуется акмеологическое просвещение педагогов, главные задачи которого – изучение факторов, влияющих на повышение профессионального мастерства, на достижение успешности в педагогической деятельности, а также развитие характеристик личности, позволяющих педагогу соответствовать нормативным требованиям профессии. Внимание педагогов обращается на две стороны профессионализма: мотивационную (профессиональные мотивы, ценности, идеалы, понимание значимости профессии, владение этическими нормами) и операционально-технологическую (результативность, эффективность труда, достижение статуса в профессии, владение приемами профессионального роста, «многовершинность» в профессиональном росте, индивидуальный стиль профессиональной деятельности), конструктивное общение в профессии). В области с 2007 г. плодотворно работает научная школа педагогов «АКМЕ», участники которой проводят диссертационные исследования. Акмеологическая тематика включена в курсы повышения квалификации педагогов, психологов, руководителей образовательных организаций. Школа акмеологического сотрудничества возникла как взаимодействие нескольких образова-

тельных организаций, разрабатывающих акмеологическую проблематику и стремящихся к обмену опытом профессиональной деятельности.

В методологии современной педагогической науки особое место занимает использование **средового подхода** в образовании – дошкольном, общем, профессиональном, который обозначен как перспективный на уровне ЮНЕСКО. Он осуществляется через специально формируемую среду управления процессом развития учащегося, включающую осуществление базовых функций – развивающей, воспитательной, обучающей. Исследовательская деятельность в рамках этого подхода в образовательных организациях Ульяновской области направлена на создание новых компонентов образовательной среды: малых педагогических пространств, кадетского компонента, информационно-библиотечной, здоровьесберегающей и музейной сред. Например, педагогами исследуются образовательные возможности *безбарьерной среды* как условия формирования социальной компетентности детей дошкольного возраста, не посещающих детский сад, разрабатывается проблема формирования здоровьесберегающей образовательной среды в учреждении среднего профессионального образования, изучается *потенциал социокультурной среды* – возможности краеведческого музея педагогического колледжа как фактора социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, на базе музея проводятся разнообразные мероприятия для общественности, в том числе для школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Использование педагогом средового подхода связано с рассмотрением процесса развития личности в условиях окружающей среды и взаимодействия с ней. Освоение учителем средового подхода происходит на основе признания трех равноправных участников образовательного процесса – педагога, ребенка и окружающей среды, осознания, что многие возникающие в педагогической практике вопросы необходимо рассматривать через призму средовых особенностей. Среда нуждается в специальной организации, соответствующей заданной образовательной цели, и для этого педагог в максимальной степени должен использовать условия, возможности, все средовые ресурсы (предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические) для развития личности ребенка: в этом контексте организуется научно-методическая и исследовательская деятельность педагогов по освоению средового подхода.

Современное экономическое пространство России характеризуется становлением и функционированием разнообразных промышленных кластеров, с развитием которых связывают рост экономики регионов. Среди кластеров Ульяновской области особая роль принадлежит ядерному инновационному, предприятия которого сосре-





доточены в г. Дмитровграде: различные образовательные организации, в том числе участники Программы РИП. Выбрав в качестве методологической основы инновационной деятельности **кластерный подход**, они разворачивают свой научный поиск в сфере новых возможностей экономического и социального развития общества благодаря деятельности по созданию кластеров. Такие возможности педагоги-исследователи видят, например, *в использовании ядерно-инновационного кластера региона в целях формирования у детей и подростков гражданской принадлежности и региональной идентичности, в интеграции образовательного учреждения в ядерно-инновационный кластер с целью развития одаренности учащихся, профессиональной и личностной самореализации как детей, так и педагогов.*

Освоение педагогами знаний и умений в рамках кластерной проблематики осуществляется, прежде всего, через активное участие в ранее упомянутой областной программе развития инновационных процессов, присоединение к региональному образовательному кластеру, доступе к его ресурсам – системной реализации педагогических инноваций, научному анализу, оформлению и поддержке своего педагогического опыта, его продвижение в образовательном пространстве за пределами района, города, региона и даже страны [13]. Взаимодействие на официальной основе участников Программы РИП с другими учреждениями подкреплено договорами о сотрудничестве. Активнее всего развиваются договорные отношения инновационных учреждений с образовательными организациями (общего, среднего и высшего профессионального образования) и социальными партнерами разных типов, включая музеи, театры, филармонию, медицинские и спортивные организации, производственные и бизнес-структуры. Педагоги инновационных образовательных учреждений являются разработчиками и участниками многих инициативных социальных проектов, которые в контексте данного подхода приобретают форму кластерных инициатив. Среди них «Никто не забыт, ничто не забыто», «Край Симбирский – родина талантов» и др. Проведенный анализ позволяет убедиться в результативности Программы РИП: как региональный образовательный кластер она успешно справляется с задачей создания педагогических инноваций и содействует развитию региональной инновационной инфраструктуры. Понимая суть и практическую значимость кластерного подхода, педагоги осуществляют поиск новых ресурсов и возможностей развития системы регионального образования, повышения его качества и конкурентоспособности.

Характерной особенностью современного образования является активное внедрение **гендерного подхода**, позволяющего учитывать индивидуальные особенности личности в соответствии с полом и предполагающего создание

благоприятной (гендерокомфортной) образовательной среды. Гендерный подход в образовании проявляется в учёте специфики взаимовлияния на развитие представителей мужского и женского полов всех факторов учебно-воспитательного процесса: содержания, методов обучения, организации учебного процесса, педагогического общения и т. д. [14]. Реализация гендерного подхода в образовательных организациях Ульяновской области направлена на создание условий для обучения и воспитания мальчиков и девочек, юношей и девушек, способствующих относительно безболезненному приспособлению подрастающего поколения к реалиям полоролевых отношений в обществе. Выстраивая педагогическую деятельность в рамках гендерного подхода, педагоги области реализуют программы, направленные на формирование и развитие у детей дошкольного возраста *гендерной идентичности*; разрабатывают новые технологии формирования *педагогической грамотности семьи* в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников; осуществляют реализацию *гендерного подхода в социальном воспитании личности.*

В целях осознания педагогами образовательных организаций сущности гендерного подхода профессионально необходимым и значимым становится освоение ими знаний и умений в рамках гендерной проблематики. Подготовка педагогов к реализации этого подхода направлена на преодоление тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка, формирование представления о гендерном подходе в гуманитарных науках и гендерных концепциях воспитания детей разного возраста, осмысление и коррекцию педагогических позиций в вопросах гендерной социализации детей и подростков, ознакомление с современными гендерно ориентированными образовательными технологиями [15]. Формирование и совершенствование гендерной компетентности педагогов осуществляется на лекционно-практических занятиях, психологических тренингах, творческих мастерских, шоу-программах и др.

## Заключение

В завершение отметим, что возможности для эксперимента и научных изысканий в образовании будут всегда. Это предоставляет неисчерпаемый потенциал для развития компетентности и профессионализма педагогов. В то же время его практическая реализация зависит от многих условий, и в первую очередь от региональной образовательной политики, поддерживающей экспериментальную и инновационную деятельность образовательных организаций.

**Благодарности и финансирование:** *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-413-730007 p\_a.*



## Библиографический список

1. Лазарев В. С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 12–13.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» // Рос. газ. 2009. 20 авг. № 4978 (154). URL: <http://rg.ru/2009/08/20/innovacii-obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 20.01.2018).
3. Программа развития инновационных процессов в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и организациях дополнительного образования Ульяновской области на 2015–2020 гг. / под общ. ред. С. Ю. Прохоровой, Т. Б. Табардановой. Ульяновск, 2015. 88 с.
4. Данилов С. В., Веришин В. Н. Образовательные инновации в регионе : история, современное состояние, содержание. Ульяновск, 2015. 208 с.
5. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике. URL: [http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleeva\\_a\\_r\\_13\\_23\\_3\\_9\\_2015.pdf](http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf) (дата обращения: 25.09.2017).
6. Данилов С. В., Лукьянова М. И. Системный подход к управлению инновационной деятельностью образовательных организаций региона // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (ч. 19). С. 4298–4303.
7. Сущность деятельностного подхода в образовании. URL: [http://infourok.ru/suschnost\\_deyatelnostnogo\\_podhoda\\_v\\_obrazovanii573965.htm](http://infourok.ru/suschnost_deyatelnostnogo_podhoda_v_obrazovanii573965.htm) (дата обращения: 25.09.2017).
8. Лукьянова М. И. Формирование ценностного отношения педагога к лично ориентированному образованию в процессе инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. 2014. № 11 (ч. 3). С. 621–626.
9. Суханова В. И. Компетентностный подход в образовании : задачи педагогической деятельности учителя начальной школы по введению ФГОС. URL: <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php> (дата обращения: 25.09.2017).
10. Аксиологический подход в образовании : теория и практика : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко. Черкассы ; Ульяновск, 2013. 504 с.
11. Шустова Л. П., Гриценко В. В., Никитина О. Г. [и др.]. Поликультурный подход в учреждениях дополнительного образования : метод. пособие / под ред. Л. П. Шустовой. Ульяновск, 2015. 156 с.
12. Петрухин В. В. Акмеология как условие повышения качества образования. URL: <http://festival.1september.ru/articles/532318/> (дата обращения: 25.09.2017).
13. Данилов С. В., Лукьянова М. И. Кластерный подход в региональном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/121-18896> (дата обращения: 30.04.2015).
14. Штылева Л. В. Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании. URL: <http://www.ivanovo.ac.ru/win/1251/jornal/jornal3/shtil.htm> (дата обращения: 25.09.2017).
15. Шустова Л. П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированному образованию // Новые ценности образования. 2008. № 1. С. 136–141.

## Образец для цитирования:

Лукьянова М. И., Шустова Л. П., Данилов С. В. Развитие компетентности педагогов в контексте реализации современных научных подходов в инновационной деятельности образовательных организаций // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 102–109. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109.

## Development of Teachers' Competence in the Context of Modern Scientific Approaches to the Innovative Activity of Educational Organizations

### Margarita I. Lukyanova

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov  
4, 100th anniversary of the birth of Lenin Sq., Ulyanovsk, 432071, Russia  
E-mail: lukjanovami@mail.ru

### Lyubov P. Shustova

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov  
4, 100th anniversary of the birth of Lenin Sq., Ulyanovsk, 432071, Russia  
E-mail: lp\_shustova@mail.ru

### Sergey V. Danilov

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov  
4, 100th anniversary of the birth of Lenin Sq., Ulyanovsk, 432071, Russia  
E-mail: danilovnic@rambler.ru

The article presents an example of the organization of experimental and innovative activities in the educational institutions of Ulyanovsk oblast united by the regional programme for development of innovative processes. Being implemented for almost a quarter of a century, the programme for development of innovative processes creates the conditions for the development of professional skills and teachers' competence. This became possible due to the fact that the participants in the programme for development of innovative processes (such as experimental sites and scientific and methodological centres) implement scientific inquiry and research activities on the basis of a variety of scientific approaches. The identification of these approaches and the description of training of teachers for its implementation have become the goal of this article. Using the analysis of documents as a method of research, the authors managed to identify the scientific approaches used by the programme participants. The subject and content of the innovation activities of participants in the programme for development of innovative processes were analysed through the prism of the implementation of the system, activity, competence, axiological, acmeological, personality-oriented, culturological, environmental, cluster and gender approaches. The novelty of this study consisted in the comprehen-



sion of the experience of innovative activity of educational institutions of the Ulyanovsk oblast as a resource for the development of the professional competencies of teachers. The applied aspect of the investigated problem can be implemented in the pedagogical practical trainings for educational organizations.

**Key words:** development of teachers' competence, experimental and innovative activities, innovations in education, programme for development of innovative processes in educational organizations, modern scientific approaches in education.

**Acknowledgments:** *The reported study was funded by RFFR according to the research project no. 18-413-730007 p\_a.*

## References

1. Lazarev V. S. O natsional'noy innovatsionnoy sisteme v obrazovanii i zadachakh nauchnogo obespecheniya ee razvitiya [About National Innovative System at Education and Tasks of Scientific Support of Its Development]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2010, no. 7, pp. 12–13 (in Russian).
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 23 iyunya 2009 g. № 218 «Ob utverzhdenii poryadka sozdaniya i razvitiya innovatsionnoy infrastruktury v sfere obrazovaniya» (Order by Ministry of Education and Science of the Russian Federation no. 218 {June 23 2009} "About Approval of Course of Creation and Development of Innovative Infrastructure in Educational Sphere" Ros. gaz. (Rossiyskaya gazeta), 2009, 20 August, no. 4978 (154)). Available at: <https://rg.ru/2009/08/20/innovacii-obrazovanie-dok.html> (accessed 20 January 2018) (in Russian).
3. *Programma razvitiya innovatsionnykh protsessov v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh, obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh, professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh i organizatsiyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya Ul'yanskoj oblasti na 2015–2020 gg.* [Program of Development of Innovative Processes at Preschool Educational organizations, General-Educational Organizations, Professional Educational Organizations and Organizations of Additional Education in Ulyanovsk Region for 2015–2020]. Eds. S. Yu. Prokhorova, T. B. Tabardanova. Ulyanovsk, 2015. 88 p. (in Russian).
4. Danilov S. V., Vershinin V. N. *Obrazovatel'nye innovatsii v regione: istoriya, sovremennoe sostoyanie, sodержanie* [Educational Innovations in Region: History, Modern Station, Content]. Ulyanovsk, 2015. 208 p. (in Russian).
5. Kamaleeva A. R. *Sistemnyy podkhod v pedagogike* (System Approach in Pedagogy). Available at: [http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleyeva\\_a\\_r\\_13\\_23\\_3\\_9\\_2015.pdf](http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleyeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf) (accessed 25 September 2017) (in Russian).
6. Danilov S. V., Luk'yanova M. I. Sistemnyy podkhod k upravleniyu innovatsionnoy deyatel'nost'yu obrazovatel'nykh organizatsiy regiona [System Approach to Management of Innovative Activity of Regional Educational Organizations]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2015, no. 2 (part 19), pp. 4298–4303 (in Russian).
7. *Sushchnost' deyatel'nostnogo podkhoda v obrazovanii* (Essence of Activity Approach in Education). Available at: [http://infourok.ru/suschnost\\_deyatelnostnogo\\_podhoda\\_v\\_obrazovanii573965.htm](http://infourok.ru/suschnost_deyatelnostnogo_podhoda_v_obrazovanii573965.htm) (accessed 25 September 2017) (in Russian).
8. Luk'yanova M. I. Formirovanie tsennostnogo otnosheniya pedagoga k lichnostno orientirovannomu obrazovaniyu v protsesse innovatsionnoy deyatel'nosti [Formation of Teacher's Axiological Attitude to Personally-Oriented Education at Process of Innovative Activity]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 11 (part 3), pp. 621–626 (in Russian).
9. Sukhanova V. I. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: zadachi pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya nachal'noy shkoly po vvedeniyu FGOS* (Competence Approach at Education: Tasks of School Teacher's Pedagogical Activity for Establishment of FSES). Available at: <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php> (accessed 25 September 2017) (in Russian).
10. *Aksiologicheskij podkhod v obrazovanii: teoriya i praktika: mezhdunar. sb. nauchn. tr.* (Axiological Approach at Education: Theory and Praxis: International Collection of Scientific papers). Eds. M. I. Luk'yanova, E. A. Lodatko. Cherkassy, Ulyanovsk, 2013. 504 p. (in Russian).
11. Shustova L. P., Gritsenko V. V., Nikitina O. G., Bodina N. S. *Polikul'turnyy podkhod v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya: metod. posobie* [Poly-Cultural Approach in Organizations of Additional education: Methodical Manual]. Ed. by L. P. Shustova. Ulyanovsk, 2015. 156 p. (in Russian).
12. Petrukhin V. V. *Akmeologiya kak uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya* (Acmeology as Condition of Rise of Quality of education). Available at: <http://festival.1september.ru/articles/532318/> (accessed 25 September 2017) (in Russian).
13. Danilov S. V., Luk'yanova M. I. Klasternyy podkhod v regional'nom obrazovanii (Cluster Approach in Regional Education). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education), 2015, no. 1. Available at: <http://www.science-education.ru/121-18896> (accessed 30 April 2015) (in Russian).
14. Shtyleva L. V. *Pedagogika i gender: razvitie gendernykh podkhodov v obrazovanii* (Pedagogy and Gender: Development of Gender Approaches in Education). Available at: [http://www.ivanovo.ac.ru/win\\_1251/jornal\\_/jornal3/shtil.htm](http://www.ivanovo.ac.ru/win_1251/jornal_/jornal3/shtil.htm) (accessed 25 September 2017) (in Russian).
16. Shustova L. P. Ot «bespoloy» pedagogiki k genderno orientirovannomu ob-razovaniyu [From "Asexual" Pedagogy to Gender-Oriented Education]. *Novye tsennosti obrazovaniya* [New Educational Values], 2008, no. 1, pp. 136–141 (in Russian).

## Cite this article as:

Lukyanova M. I., Shustova L. P., Danilov S. V.. Development of Teachers' Competence in the Context of Modern Scientific Approaches to the Innovative Activity of Educational Organizations. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 102–109 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-102-109.



УДК 37.015.3(075.8)

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ СУБЪЕКТНО-ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДА

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tkachevam@mail.ru

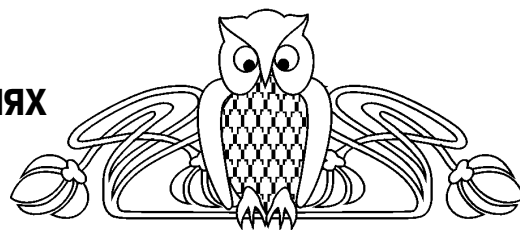
Приведены данные теоретического анализа проблемы взаимодействия участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода. Проанализировано содержание понятий субъект-субъектного и полисубъектного взаимодействия. Представлена характеристика основных направлений взаимодействия в образовательном процессе. Описаны особенности установления психологического контакта в разнообразных ситуациях взаимодействия участников образовательного процесса, раскрываются явления эмоционального и интеллектуального сопереживания как механизмы формирования и поддержания состояния контакта. Далее раскрывается сущность субъектно-личностного подхода, выносятся на обсуждение вопрос о целях и установках участников взаимодействия в его рамках. Анализируются основные направления развития личности обучающегося в условиях субъектно-личностного подхода в образовании. Предложена авторская система заданий по психологии на педагогическую практику, направленная на осознание и развитие студентами-практикантами своей субъектной позиции в образовательном процессе. Целью разработки этих заданий было также повышение уровня самостоятельности выполнения студентами заданий по психологии на педагогическую практику. Гипотезой исследования выступило предположение, что посредством выполнения творческих заданий по психологическому самоанализу деятельности формируется осознание практикантом собственной субъектной позиции во взаимодействии с учениками. Студентам-практикантам на протяжении нескольких лет предлагалось выполнение творческих работ «Мое эмоциональное состояние на уроке» на первой педагогической практике ( $N = 217$ ) и «Мои взаимоотношения с классом» на второй педагогической практике ( $N = 92$ ). Анализируются результаты применения этих заданий для студентов разных педагогических специальностей: Физика, Русский язык и литература, Иностранный язык, Физическая культура. В качестве проявлений субъектной позиции студентов-практикантов были выделены используемые ими способы управления своим психическим состоянием и способы установления контакта и оптимизации взаимодействия с учениками. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психолого-педагогической практике образовательных организаций.

**Ключевые слова:** взаимодействие, образовательный процесс, субъектно-личностный подход, учитель, ученик, педагогическая практика.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117

### Введение

В настоящее время в образовательном процессе все чаще используются подходы, предполагаю-



щие партнерское взаимодействие педагога и обучающегося с учетом личностных качеств обоих. Предлагались различные названия этих подходов: субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн), личностно-деятельностный (А. А. Леонтьев), личностно ориентированный (Е. Н. Степанов), субъектно-личностный (И. С. Якиманская). Последний термин представляется нам наиболее широким по смыслу, поскольку составляющие его определения подразумевают позицию участника образовательного процесса как субъекта своего личностного развития через осуществление свойственной ему деятельности (учебной или педагогической). И. С. Якиманская характеризует субъектно-личностный подход как построение особой образовательной среды, создающей условия для проявления индивидуальности каждого ученика, с обязательным присутствием учителей, разделяющих цели и ценности личностно ориентированного образования и обучения [1].

### Теоретический анализ проблемы

Реализация субъектно-личностного подхода в образовании требует принципиально новых психологических основ организации взаимодействия участников образовательного процесса. Поскольку мы в соответствии с основными положениями всех обозначенных выше подходов рассматриваем участников образовательного процесса как проявляющих активность, то взаимодействие учителя с учениками, соответственно, трактуется как двустороннее субъект-субъектное взаимодействие. Оно характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – ученика и учителя; согласованность их действий определяется психологическим состоянием контакта. Поскольку учебная деятельность осуществляется в коллективе (классе, группе, подгруппе), где обучающиеся взаимодействуют и между собой, в задачи педагога входит формирование класса (группы, подгруппы) как единого коллективного субъекта учебной деятельности, поэтому взаимодействие учителя с учащимися можно схематично обозначить «субъект – субъект коллективный». Предмет и цели деятельности педагога и учеников совпадают, различаются лишь позиции субъектов: деятельность педагога направлена на развитие учеников, деятельность учеников – на их собственное развитие. Соответственно, педагог и ученики вместе образуют единый субъект об-



разовательного процесса, осуществляющегося в их взаимодействии. Данную ситуацию наиболее полно характеризует понятие полисубъектного взаимодействия, отражающего особый уровень взаимодействия, разворачивается процесс развития внутреннего содержания субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях. Полисубъектное взаимодействие может привести к рождению особой общности – полисубъекта [2].

Кроме собственно учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе осуществляется также взаимодействие субъектов равного статуса (обучающихся – между собой, педагогов – друг с другом, администраторов, сотрудников органов управления образованием – друг с другом) между собой и взаимодействие субъектов различного статуса. Если рассматривать наиболее распространенные ситуации повседневного непосредственного взаимодействия в сфере образования, то в качестве основных можно выделить следующие его линии: «педагог – ученик», «ученик – ученик», «ученик – ученический коллектив», «педагог – ученический коллектив», «педагог – педагог», «педагог – педагогический коллектив», «администратор – педагог», «администратор – педагогический коллектив», «управленец – администратор». При этом все упомянутые субъекты взаимодействуют в разных ситуациях с разной степенью интенсивности и глубины. Например, на праздничной линейке 1 сентября все они взаимодействуют непосредственно, но это взаимодействие в большой степени ритуально и не предполагает особой глубины психологического контакта его участников и их раскрытия друг перед другом. Напротив, при постоянном непосредственном взаимодействии (педагога с учениками, учеников и педагогов друг с другом, администратора с педагогами и т. п.) его участники раскрываются в той мере, в какой это способствует успешности и эффективности образовательного процесса. В таком событии, как «Последний звонок» и выпускной вечер, ритуальные моменты соединяются с обращением ко всему предыдущему многолетнему опыту общения участников взаимодействия, что заставляет их при переживании ситуации расставания испытывать сильные амбивалентные эмоции, которые они, как правило, проявляют вполне искренне. Таким образом, взаимодействие в образовательном процессе представляет собой многоплановое образование, вполне подходящее под категорию системы [3, 4].

*Психологический контакт* возникает в результате достижения общности психического состояния участников взаимодействия в ходе выражения ими взаимопонимания, обоюдной заинтересованности и доверия. Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В этих условиях наиболее полно проявляются все личностные свойства субъектов взаимодействия, а сам факт установления контакта приносит им

эмоциональное удовлетворение. Процесс его установления занимает определенное время и требует обоюдных усилий участников, поэтому появление нового партнера по взаимодействию воспринимается другими с определенной степенью эмоционального напряжения, поскольку контакт с ним еще не сформировался и неизвестно, насколько успешным окажется этот процесс. Примерами таких ситуаций для обучающихся могут быть приход в класс нового ученика, смена одного учителя на другого, одновременное появление нескольких новых учителей в ходе адаптации обучающихся в среднем звене школы; для педагогов – приход нового коллеги, смена руководителя организации или его заместителя; для администраторов – появление нового ответственного лица в органе управления образованием. В процессе общения и взаимодействия партнеров контакт формируется при регулярном проживании ситуаций, когда участники взаимодействия испытывают эмоциональное и интеллектуальное сопереживание и вовлекаются в совместную деятельность.

В основе *эмоционального сопереживания* лежит психологическое явление «заражения», заключающееся в бессознательной передаче психического настроя от одного индивида другому, от группы к одному индивиду или от индивида к группе. Эмоциональное сопереживание субъектов учебного взаимодействия является одновременно и фоновым, и основным механизмом контакта. Оно вызывается, в первую очередь, личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью цели взаимодействия, отношением сторон к его необходимости. Ярким примером «заражения» может служить ситуация объяснения педагогом нового материала, когда он сам искренне заинтересован в теме и способен глубоко увлечь ею обучающихся. Также «заражение» можно наблюдать в ситуации экзамена, когда ожидающие своей очереди за пределами аудитории студенты проявляют свое тревожное состояние и захватывают им стоящих рядом товарищей, а выходящие из аудитории после экзамена делятся впечатлениями и этим еще больше усиливают всеобщее эмоциональное напряжение.

Кроме эмоционального сопереживания установлению и укреплению психологического контакта способствует выделенное И. А. Зимней *интеллектуальное сопереживание* – «мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью субъектов взаимодействия в одну и ту же деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленное на решение общих для них мыслительных задач» [5, с. 310]. Механизм интеллектуального сопереживания и содействия обусловлен совместностью деятельности педагога и учеников, их общим переживанием процесса решения учебной задачи и факта достижения поставленной цели. В полной мере это возможно лишь при равноценной активной субъектной позиции обеих сторон, а не в ситуации



преподнесения учителем готовой информации, когда ученики принимают на себя пассивную принимающую роль.

Взаимодействие на основе субъектно-личностного подхода предполагает, что в фокусе образовательного процесса находится обучающийся со всеми личностными и индивидуальными особенностями. Как подчеркивает В. И. Панов, предметом развития становится психическое развитие учащегося в целом, включая все его сферы, при этом и у ученика, и у учителя должны формироваться способности быть субъектом своего развития как компонента системы «ученик – учитель» [6]. Педагог, в свою очередь, максимально использует свои личностные особенности в образовательном процессе, систематически анализируя свои индивидуальные проявления во взаимодействии с учениками, формируя индивидуальный стиль педагогической деятельности, укрепляя сильные стороны и устраняя слабые, т. е. являясь субъектом собственного личностного и профессионального развития [7].

Учитель определяет отдаленные и ближайшие учебные цели и задачи и направляет весь образовательный процесс на развитие личности ученика исходя именно из интересов, потребностей, актуальных знаний и умений и зоны ближайшего развития обучающихся. В соответствии с этим при реализации субъектно-личностного подхода педагог, сформулировав для себя цель урока, начинает его с подведения учеников к тому, чтобы они осознали и сформулировали эту цель со своей точки зрения. В идеале результатом этой работы становится то, что обучающийся способен в начале урока ответить на поставленный самому себе вопрос, чему он теперь должен научиться из того, чего еще не знает или не умеет сейчас. В конце же каждого урока необходимо ставить вопрос, в какой мере его цель достигнута, чему именно ученик научился из того, что было заложено в формулировке цели, и, соответственно, в каком направлении необходимо двигаться дальше для решения очередной масштабной учебной задачи. Следует признать, что в ходе урока ученик не всегда может быть уверен, что освоил материал и действительно чему-то научился. Эта уверенность, скорее, приходит некоторое время спустя – при самостоятельном выполнении домашнего задания или использовании полученных знаний и умений в реальной жизни, когда ученик убеждается в том, что понял материал и может применить его на практике. При такой постановке учебной работы все методические решения на уроке определяются личностью обучающегося – его потребностями, мотивами, способностями, познавательным развитием, самосознанием, самооценкой и другими особенностями.

Субъектно-личностный подход подразумевает, что в процессе преподавания любого учебного предмета максимально учитываются индивидуально-психологические и другие соци-

альные особенности обучающегося (возраст, пол, этническая и конфессиональная принадлежность, социальный статус и т. п.) благодаря содержанию и форме учебных заданий, характеру общения с учеником, подразумевающего динамику его возрастного развития. Для полноценного субъект-субъектного взаимодействия все адресуемые ученику вопросы, задания и способы коррекции действий должны стимулировать его интеллектуальную активность, поддерживать и направлять учебную деятельность. Поддержание и усиление его учебной мотивации осуществляется через систематическое создание ситуаций успеха, достигается путем приложения ощутимых для себя усилий. Ошибки и неудачные действия, по нашему мнению, следует рассматривать как неизбежный компонент любой активности и возможность получения нового опыта при их исправлении. Таким образом не только учитываются имеющиеся психологические особенности учащегося, но и формируются зоны его ближайшего развития, развивается его психика, в том числе познавательные процессы, личностные качества, деятельностные характеристики.

К сожалению, как показывают проводимые нами из года в год на занятиях по дисциплине «Педагогическая психология» опросы студентов, в основном учителя более эмоционально реагируют на ошибки и неудачи обучающихся, чем на их успехи, и придают этим негативным ситуациям большую значимость. Стимулирование школьников к активной деятельности чаще осуществляется учителями через угрозу возможного неуспеха – «не сдадите ЕГЭ», «пойдете в дворники» и т. п. Таким образом, ситуации реальной неудачи или возможной будущей неудачи в большей мере закрепляются в памяти учеников, создавая общий негативный фон отношения к учебе и ослабляя мотивацию к активной деятельности.

С позиции ученика субъектно-личностный подход предполагает, прежде всего, свободу выбора обучающимся методов учения. Для ученика психологическими проявлениями данного подхода становятся, в первую очередь, обеспечение безопасности его личностных проявлений и создание условий для его самоактуализации и личностного роста. В таких условиях этот подход формирует активность ученика, его готовность к учебной деятельности, к решению проблемных задач на основе партнерских субъект-субъектных отношений с педагогом. Вследствие этого главными внутренними мотивами учебной деятельности становятся познание и саморазвитие, а главным внешним мотивом – достижение успехов, как индивидуальных, так и коллективных. В результате реализации этого подхода формируется внутреннее принятие учеником учебных задач и возникает удовлетворение от их решения в сотрудничестве с педагогом и с другими обучающимися. Это является основой развития чувств компетентности, принадлежности группе, уверенности в



себе. Решение учебных задач в сотрудничестве означает также овладение навыками деловой коммуникации, усвоение новых форм, способов, правил и средств социально-коммуникативной деятельности.

С позиции учителя субъектно-личностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания им смысла учения. При реализации данного подхода педагогу приходится отказываться от привычной трактовки процесса обучения преимущественно как сообщения готовых знаний и формирования умений и навыков. Процесс обучения в таких условиях переориентируется на постановку и решение конкретных учебных задач самими обучающимися в сотрудничестве с педагогом. Для учителя, реализующего субъектно-личностный подход, первостепенной задачей является формирование личности ученика и его познавательных стратегий, собственной внутренней потребности в выработке обобщенных способов и приемов учебной деятельности, и уже на этой основе – в усвоении новых знаний и формировании более совершенных умений во всех видах деятельности. Информированная и контролирующая функции учителя все более уступают место мотивирующей, организующей и координирующей функциям. Общение с учениками рассматривается учителем как сотрудничество в решении учебных задач. Педагог становится для ученика человеком, вызывающим подлинный интерес к учебному предмету и к себе как партнеру по общению. При этом в полной мере реализуется и позиция педагога как активного субъекта собственного личностного и профессионального развития [8].

Таким образом, субъектно-личностный подход в образовании означает, что личность участника образовательного процесса находится в центре образования и оно становится антропоцентрическим по цели, содержанию и формам организации. Этот подход способен разрешить основное возникающее в процессе образования противоречие между массовым характером обучения и индивидуальным характером процессов учения и развития [9].

### Организация и методы исследования

Теоретическое обоснование субъектно-личностного подхода в образовании в основном фокусируется на формировании субъектной позиции обучающегося, а позиция педагога – на периферии внимания исследователей. При этом студенты педагогических специальностей оказываются в особой ситуации, занимая фактически двойную субъектную позицию: позиция обучающегося у такого студента сформирована довольно давно и устойчива, тогда как позиция педагога начинает

формироваться в ходе практики и в дальнейшем, во время профессиональной деятельности [10–12]. Цель описываемого в статье эмпирического исследования состояла в том, чтобы установить степень сформированности субъектной позиции и охарактеризовать ее типичные проявления у студентов, проходящих педагогическую практику. Гипотеза исследования заключалась в предположении, что путем выполнения творческих заданий по психологическому самоанализу деятельности формируется осознание практикантом собственной субъектной позиции во взаимодействии с учениками. Наша авторская система заданий для педагогической практики студентов – будущих учителей [13] призвана среди прочего выделить и отразить субъектную позицию начинающего учителя. Тема задания для первой практики сформулирована как «Мое эмоциональное состояние на уроке», а для второй – «Мои взаимоотношения с классным коллективом». Далее мы анализируем те особенности отчетов студентов-практикантов, которые указывают на формирующуюся у них субъектную позицию педагога.

### Результаты исследования и их обсуждение

На протяжении последних нескольких лет мы получали и оценивали отчеты практикантов по вышеназванным заданиям: по первому – «Мое эмоциональное состояние на уроке» – проанализировали 217 отчетов студентов четырех профилей подготовки специалитета и бакалавриата: «Физика (пед.)», «Русский язык и литература», «Иностранный язык (английский, немецкий, французский)», «Физическая культура».

В этом задании, подразумевающем рефлексию субъектной позиции практиканта, ее должны раскрыть два пункта: «Какими способами вы настраиваетесь перед уроком и боретесь с негативными переживаниями во время урока?» и «Проанализируйте подробно имевшую место ситуацию, в которой было нарушено ваше оптимальное рабочее состояние, и опишите, как вы с ней справились». В общей сложности в отчетах практикантов было выделено всего десять способов оптимизации психических состояний, имевших широкое распространение, т. е. зафиксированных у более чем десяти процентов всей выборки. Рассмотрим частотное распределение встречающихся способов оптимизации психических состояний (таблица).

Результаты свидетельствуют, что отдельно взятый студент-практикант владеет небольшим количеством способов регуляции своего психического состояния, но все указанные способы имеют неповторимое индивидуальное воплощение у каждого студента. Три из десяти способов (3, 4, 7-й ранги) представляют собой коммуникативные действия в контакте с учениками, когда начинающий педагог занимает ведущую позицию в про-



**Способы оптимизации студентами-практикантами своего психического состояния**

**Ways of optimization of mental state by apprentice students**

Ранг	Описание способа	Частотное распределение
1	Произвольное сосредоточение на теме урока либо на приятных мыслях, что позволяет отвлечь внимание от раздражителей	0,58
2	Пошаговый расчет времени по плану-конспекту	0,52
3	Отступление от объяснения темы, разговор с учениками о чем-либо постороннем, шутки	
4	Предложение ученикам новых заданий	0,42
5–6	Самоубеждение «Урок пройдет хорошо», «У меня все получится», «Я все знаю и умею»	по 0,32
	Перепроверка методических и учебных пособий, плана-конспекта урока	
7	Замечания и продолжительные публичные нотации в адрес учеников	0,26
8	Общение с товарищами перед уроком	0,16
9–10	Перепроверка экспериментального, мультимедийного и иного оборудования	по 0,13
	Репетиции уроков дома	

цессе общения. В то же время более высокие ранги имеют действия, направленные на установление позитивных взаимоотношений и налаживание конструктивной совместной деятельности, тогда как у негативных реакций (замечаний и нотаций) – более низкий ранг. Очевидно, практиканты понимают, что их психическое состояние и способы его выражения непосредственно влияют на состояние обучающихся. Не вызывает сомнений то, что психические состояния учителя и учеников на уроке являются взаимообусловленными [14, 15] и одна из главных задач студентов-практикантов состоит в умении формировать психическое состояние учеников и управлять им, а не занимать ведомую позицию.

Анализ непредвиденных ситуаций, потребовавших от практикантов активных действий, в основном касался особенностей коммуникации с учениками и школьными педагогами, это были: неправильный расчет времени урока и необходимость оперативно перестраивать его содержание, не связанные непосредственно с учебным процессом обстоятельства – плохое самочувствие практиканта, затрудняющее его сосредоточение на уроке, мысли о важных личных обстоятельствах. При этом конкретные действия по разрешению сложных ситуаций описываются довольно скупо, буквально в нескольких словах. Глубокий психологический анализ картины происшедшего встречается редко. В некоторых работах анализировались события, по-настоящему затруднившие ведение урока и сказавшиеся на психическом состоянии как практиканта, так и обучающихся. Приведем один пример такой ситуации из отчета студента специальности «Физика (пед.)».

Перед 8 марта старшеклассники во время моего урока кинули петарду в мой кабинет. После ее хлопка мои ученики от неожиданности испугались, и один мальчик начал заикаться. Мне пришлось отвести его к школьному психологу, после осмотра ученик ушел домой, я позвонил

его родителям и объяснил им всю ситуацию. На следующий день мы вместе с его родителями и учениками нашли этих старшеклассников и приняли необходимые меры. После звонка родителям ученика мне пришлось быстро взять себя в руки, поскольку было необходимо вернуться в класс, успокоить детей и обеспечить усвоение ими новой темы.

Из этого примера видно, что, пройдя большую часть первой практики (она обычно проводится в начале второго семестра, в феврале–марте), автор уже вполне осознает свою субъектную позицию в образовательном процессе и учебно-педагогическом взаимодействии, понимает возложенную на него ответственность не только за собственное эмоциональное состояние, но и за переживания и реакции обучающихся. Но остается неясным, во-первых, насколько стойкое впечатление осталось от этой ситуации у пострадавшего ученика, и, во-вторых, в чем состояли предпринятые практикантом «необходимые меры» в отношении провинившихся старшеклассников, каково было психологическое обоснование этих мер и какой конкретно эффект они возымели.

Более подробный психологический анализ нестандартной ситуации мы увидели также в отчете студента-физика. Из текста видно, что его сильно эмоционально задел тот факт, что на первом проводимом им уроке один из учеников насмешливо прокомментировал особенность его внешнего облика – довольно длинные волосы.

Я был разозлен, причем в большей степени из-за того, что пришлось успокаивать детей <...> Пожалуй, здесь в большей степени виноваты родители, потому что не секрет, как учат детей в большинстве наших семей: либо детям объясняют только то, что они сами спрашивают, и не утруждают себя объяснениями чего-то важного помимо этого, либо предоставляют детей вообще целиком самим себе <...> С учеником я обошелся, на мой взгляд, достаточно мягко. Чтобы не выплескивать





на него свои отрицательные эмоции, я просто сказал себе, что на данный момент этот человек ничего для меня не значит, я просто не хотел тратить на него свои силы <...> Со своей злостью я справился достаточно быстро, но тем не менее тот урок оказался не слишком удачным, потому что я не мог расстаться с мыслью о том, что нужно сделать, чтобы подобное больше не повторилось. Эта мысль постоянно отвлекала меня, и урок прошел достаточно скучно, то есть можно сказать, что до конца справиться с ситуацией мне так и не удалось.

В данном случае практикант осознает, что его навыки эмоциональной саморегуляции сформированы недостаточно, и уделяет много внимания и сил самосовершенствованию, а также активно обдумывает свои будущие действия по предотвращению подобных ситуаций. Таким образом, уже в начале практики его субъектная позиция проявляется на достаточно высоком для студента уровне. Видимо, рефлексивные способности и склонность к самоанализу этого студента более развиты, чем у большинства его молодых коллег.

Задание для второй педагогической практики – «Мои взаимоотношения с классом» – можно считать в той или иной мере направленным на рефлексию и укрепление субъектной позиции, поскольку все вопросы, затронутые там, освещают активные действия студентов-практикантов: усилия, направленные на то, чтобы произвести первое впечатление, наладить контакт, действия по формированию учебной мотивации школьников, участие в разрешении конфликтов в учебном процессе, разработка, планирование и организация внеклассного мероприятия, сотрудничество с классным руководителем.

Второе задание было разработано позже первого, поэтому и объем анализируемой выборки меньше: в общей сложности 92 отчета от студентов двух профилей подготовки – «Иностранный язык» и «Физическая культура». Все студенты отметили низкую мотивацию учеников в отношении занятий по их предметам и в целом пассивное отношение к учебе. Преодолеть эту ситуацию студентам, преподающим иностранные языки, помогал процесс подготовки внеклассного мероприятия, связанного с усвоением в игровой форме дополнительной информации о странах изучаемого языка. Больше всего внимания студенты уделяли непопулярным в классе школьникам, давая им творческие задания или поручая ответственный участок работы. В результате этих действий товарищи по учебной группе начинали больше взаимодействовать с непопулярными детьми. Студентам-физкультурникам больше трудностей во взаимодействии создавали, напротив, «неформальные лидеры» класса, с которыми приходилось проводить воспитательные беседы, нередко при участии и с помощью классного руководителя. В этих отчетах практически не отразились психологическое обоснование использованных практикантами педагогических приемов

и подробности процесса коммуникации с учащимися, обозначались лишь действия: поговорил с нарушителем, провел воспитательную беседу и т. п. Внеклассные мероприятия по физкультуре проводились в виде соревнований «Веселые старты», что способствовало более эмоционально насыщенному общению и психологическому раскрытию как школьников, так и практикантов, тот же эффект был и при сопровождении практикантами школьников на районные и городские соревнования. Можно было отметить, что у студентов обеих специальностей не было конфликтных отношений с классом в целом, им удавалось выстроить позитивную конструктивную коммуникацию с группой обучающихся. Таким образом, на второй педагогической практике у большинства студентов была сформирована субъектная позиция, хотя недостаток практического опыта сказывался на их способности и умениях непосредственно лично влиять на школьников.

### Заключение

Реализация субъектно-личностного подхода во взаимодействии участников образовательного процесса основана, в первую очередь, на учете и максимальном использовании индивидуальных особенностей личности как обучающегося, так и педагога. В условиях субъектно-личностного подхода взаимодействие участников образовательного процесса можно трактовать как полисубъектное. Формирование субъектной позиции педагога начинается в период практики студентов и во многом зависит от развития рефлексивных способностей и умений будущего учителя. Предлагаемая нами система заданий по психологии для педагогической практики направлена, в том числе, на рефлексию студентами особенностей своей субъектной позиции как педагогов и определение путей ее дальнейшего развития.

### Библиографический список

1. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. М., 2014. 220 с.
2. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса : учебник для академического бакалавриата / под общ. ред. А. С. Обухова. М., 2017. 422 с.
3. Дубровина Л. А. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образования // Психология обучения. 2017. № 2. С. 5–11.
4. Ковинова Е. С. Учитель и ученик : основы взаимодействия и взаимопонимания в системе образования // Социология образования. 2017. № 4. С. 41–59.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М., 1999. 384 с.
6. Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 38–46.



7. Рослякова Н. И. Значение профессиональной индивидуальности в обеспечении эффективности труда педагога // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 58–62.
8. Кожевникова М. Н. Субъектность ученика и автономия учителя : образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015. № 1 (42). С. 63–68.
9. Плигин А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 56 с.
10. Пицхелаури Э. М., Куришева Б. М. Профессиональное самоопределение студентов в системе высшего педагогического образования // Психология обучения. 2016. № 1. С. 68–72.
11. Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф. [и др.]. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. 2017. № 8. С. 27 – 32.
12. Андрущенко Т. Ю., Аржаных Е. В., Виноградов В. Л., Минюрова С. А., Федекин И. Н., Федоров А. А. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 2. С. 1–16. DOI: 10.177/59/psyedu.2017090201.
13. Ткачева М. С. Формирование рефлексивных способностей у студентов в процессе изучения психологии как один из путей гуманизации образовательного процесса // Гуманизация образовательного пространства : материалы междунар. научн. конф. М., 2016. С. 361–366.
14. Прохоров А. О. Особенности психических состояний в обучении // Психол. журн. 1991. Т. 12, № 1. С. 47–54.
15. Сафарова А. Ф. Психические состояния младших школьников и учителей в процессе их взаимодействия на уроке // Психология психических состояний : сб. ст. Вып. 3. Казань ; Набережные Челны, 2001. С. 220–230.

#### Образец для цитирования:

Ткачева М. С. Взаимодействие участников образовательного процесса в условиях субъектно-личностного подхода // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2(26). С. 110–117. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117.

#### Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of the Subject-Personal Approach

Maria S. Tkacheva

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tkachevam@mail.ru

The article presents the data of the theoretical analysis of the problem of interaction between participants in educational process in the context of the subject-personal approach. The content of the concepts of subject-subjective and polysubjective interaction is analysed. Characteristics of the main directions of interaction in educational process are presented. The features of establishing psychological contact in various situations of interaction between participants in the educational process are described, and the phenomena of emotional and intellectual empathy are revealed as mechanisms for the formation and maintenance of the state of the contact. Furthermore, the essence of the subject-personal approach is revealed, and we submit for discussion the question about the goals and objectives of the participants in the interaction within its framework. The main directions of the personality development of a student in the context of the subject-personal approach in education are analysed. The author proposes the system of assignments in psychology for pedagogical practical training, aimed at comprehending and developing by apprentice students their subjective position in the educational process. The additional goal of developing these tasks was to increase the level of independence of students' fulfilment of assignments in psychology for pedagogical practical training. The *hypothesis* of the research was the assumption that through the performance of creative tasks on the psychological self-analysis of activities, an apprentice student becomes aware of his/her own subjective position in interaction with the students. For several years, apprentice students were asked to perform the following creative tasks: "My emotional state during lessons" for the first pedagogical practical training ( $N = 217$ ) and "My

relationship with the class" for the second pedagogical practical training ( $N = 92$ ). The results of application of these tasks for students of the following different pedagogical specialties are analysed: Physics, Russian language and literature, Foreign language, and Physical education. As manifestations of the subjective position of the apprentice students, we singled out the ways the students used to manage their mental state and ways of establishing contact and optimizing interaction with pupils. The applied aspect of the problem under investigation can be realized in the psychological and pedagogical practical trainings of educational organizations.

**Key words:** interaction, educational process, subjective-personal approach, teacher, student, pedagogical practical training.

#### References

1. Yakimanskaya I. S. *Osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [Foundations of Personally Oriented Education]. Moscow, 2014. 220 p. (in Russian).
2. *Psikhologo-pedagogicheskoe vzaimodeystvie uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa: uchebnyy dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychological and Pedagogical Interaction between Participants of Educational Process]. Ed. by A. S. Obukhov. Moscow, 2017. 422 p. (in Russian).
3. Dubrovina L. A. Sistemnyy podkhod v organizatsii vzaimodeystviya sub»ektov obrazovaniya [System Approach at Organizing of Interaction between Education Subjects]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2017, no. 2, pp. 5–11 (in Russian).
4. Kovshova E. S. Uchitel' i uchenik: osnovy vzaimodeystviya i vzaimoponimaniya v sisteme obrazovaniya [Teacher and Pupil: Foundations of Interaction and Mutual Understanding at Educational System]. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of Education], 2017, no. 4, pp. 41–59 (in Russian).
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, 1999. 384 p. (in Russian).
6. Panov V. I. Nekotorye podkhody k metodologii razvivay-



- ushchego obrazovaniya [Some Approaches to Methodology of Developing Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 1998, no. 3–4, pp. 38–46 (in Russian).
7. Roslyakova N. I. Znachenie professional'noy individual'nosti v obespechenii effektivnosti truda pedagoga [Value Professional Individuality in the Effectiveness Labour of Teacher]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2017, no. 3, pp. 58–62 (in Russian).
  8. Kozhevnikova M. N. Sub'ektnost' uchениka i avtonomiya uchitelya: obrazovatel'no-filosofskiy analiz [Pupil's Subjectivity and Teacher's Autonomy: Educational and Philosophical Analysis]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 2015, no. 1 (42), pp. 63–68 (in Russian).
  9. Pligin A. A. *Psikhologiya poznavatel'nykh strategiy shkol'nikov v individualizatsii obrazovaniya* [Psychology of Pupils' Cognitive Strategies in Individualization of Education]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2009. 56 p. (in Russian).
  10. Pitskhelauri E. M., Kurisheva B. M. Professional'noe samoopredelenie studentov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Students' Professional Self-Determination at System of Higher Pedagogical Education]. *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology), 2016, no. 1, pp. 68–72 (in Russian).
  11. Goloshumova G. S., Chernova O. E., Timirov F. F., Ezhov K. S. Formirovanie avtonomnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of Students' Autonomy at University Educational Process]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2017, no. 8, pp. 27–32 (in Russian).
  12. Andrushchenko T. Yu., Arzhanykh E. V., Vinogradov V. L., Minyurova S. A., Fedekin I. N., Fedorov A. A. Problemy professional'noy adaptatsii molodykh pedagogov [Issues of Professional Adaptation in Young teachers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* (Psychological Education), 2017, vol. 9, no. 2, pp. 1–16 (in Russian). DOI: 10.177/59/psyedu.2017090201.
  13. Tkacheva M. S. Formirovanie reflektivnykh sposobnostey u studentov v protsesse izucheniya psikhologii kak odin iz putey gumanizatsii obrazovatel'nogo protsesssa [Formation of Students' Reflexive Abilities at Process of Studying Psychology as One of Ways of Educational Process Humanization]. In: *Gumanizatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: materialy mezhdunar. nauchn. konf.* (Humanization of Educational Space: Materials of International Scientific Conference). Moscow, 2016, pp. 361–366 (in Russian).
  14. Prokhorov A. O. Osobennosti psikhicheskikh sostoyaniy v obuchenii [Features of Psychical Stations at Teaching]. *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1991, vol. 12, no. 1, pp. 47–54 (in Russian).
  15. Safarova A. F. Psikhicheskie sostoyaniya mladshikh shkol'nikov i uchiteley v protsesse ikh vzaimodeystviya na uroke [Primary-Schoolchildren' and Teachers' Psychical Stations at Process of Their Interaction at Lesson]. In: *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy: sb. st.* [Psychology of Psychical Stations: Collection of Papers]. Iss. 3. Kazan, Naberezhnye Chelny, 2001, pp. 220–230 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Tkacheva M. S. Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of the Subject-Personal Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 110–117 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-110-117.

---



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОСТАНОВКИ ЗАДАЧ

В. А. Толочек

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия, tolochekva@mail.ru

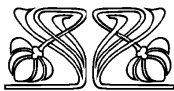
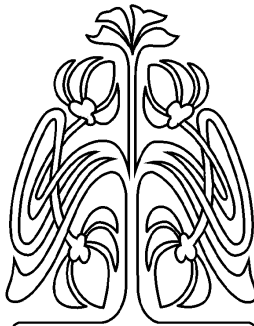
Цель исследования: анализ комплекса вопросов проблемы профессионального отбора (методология и методы, методики, процедуры организации и проведения диагностики, сохранения и использования эмпирических данных и др.). Гипотеза: исторически сложившаяся теория и практика профессионального отбора не отражает условий и требований деятельности субъекта в реальной среде организаций; сложившаяся теория и практика не согласованы с эволюцией организаций (стадиями их жизненного цикла, изменениями внутренней и внешней среды). *Новизна* результатов исследования: основные вопросы теории и практики профессионального отбора должны интегрироваться с учетом более широких задач психологического обеспечения профессиональной деятельности субъекта (человекобережения); критически анализируется сложившаяся практика и предлагается новое понимание задач управления человеческими ресурсами; рассматриваются эффекты и ресурсы взаимодействия субъектов совместной деятельности; анализируется динамика изменений состояния внешней и внутренней среды организации, влияющей как на «нормы» отбора, так и на содержание работы с персоналом; аргументируется необходимость создания банков данных и формирования «кадровой логистики». Автор считает, что необходимо дальнейшее развитие теории и практики психодиагностики, обеспечивающих переход к задачам отбора не «под профессию», а конкретного рабочего места; трактовки «отбора» как «подбора» и последующего «распределения» людей по соответствующим рабочим местам; подбора по дополнению индивидуальных особенностей уже работающих сотрудников компании свойствами новичков, обеспечивающих интеграцию личностных и профессионально важных качеств всех взаимодействующих субъектов совместной деятельности; обеспечивающих переход от парадигмы оценки актуальных качеств субъекта к парадигме актуализации ресурсов субъектов совместной деятельности и др. Актуальными стали вопросы активного управления взаимодействиями субъектов в микро- и в малых социальных группах (диадах, триадах, командах), вопросы перехода от ретроспективной психодиагностики (по образцам прошлого опыта) к диагностике проективной, перспективной (от классической к современной психодиагностике).

**Ключевые слова:** психодиагностика, профессиональный отбор и подбор, эмпирические данные, ресурсы, совместная деятельность субъектов, диады, триады, динамика, эволюция, внешняя и внутренняя среда организации.

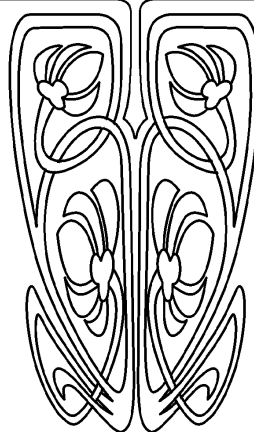
DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-118-128

### Введение

Сложность в решении задач профессионального отбора можно выразить сентенцией «Дьявол скрывается в деталях». На первый взгляд, здесь все просто: понятна постановка задачи отбора лучших из числа имеющихся претендентов, есть несколько простых требований к методическим инструментам; для отбора часто используется стандартные наборы стандартных методик; понятны и требования к типовой организации самой процедуры диагностики. С одной стороны, к решению ряда аналогичных задач психологического обеспечения профессиональной деятельности, в том числе профессионального отбора, можно идти разными путями, с другой – хороший алгоритм решения одной задачи



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





обеспечивает условия успешного решения других задач (обучения, карьеры, аттестации, мотивирования и др.). Но при этом всегда есть множество условий, определяющих успешность решения каждой конкретной задачи. Таких условий много больше, чем это эксплицируется немногими методическими положениями, а каждый отдельный случай может стать «маленькой проблемой».

Не всегда очевидны реальные «проблемы» в организации самой процедуры диагностики. Успешность в решении задач профессионального отбора предполагает учет множества сопряженных обстоятельств: динамичных условий внешней социальной среды и внутренней среды организации, сложившихся норм поведения и взаимодействия людей в конкретных рабочих группах, историю развития и индивидуальные особенности обследуемого, «истории» организации, требования и условия конкретной деятельности субъекта на конкретном рабочем месте. Неочевидно также, что и сами обследуемые непременно будут помогать в решении нами поставленных задач.

#### **Психодиагностика как научная и практическая дисциплина**

В академическом изложении азов психодиагностики, в том числе профессионального отбора, как правило, не обсуждаются серьезные и острые проблемы *практического использования психологических методик в среде реальных организаций*. Но проблемы есть, их нужно признавать, они нуждаются в научной рефлексии. Методические основы психодиагностики были сформированы к середине XX в.; методологии этой отрасли психологии в серьезных работ обсуждаются редко, научные дискуссии еще более редкое явление.

*Первая группа проблем* связана с историей разработки психодиагностического инструментария. В начале XX в. психология была молодой дисциплиной. Полагалось, что одна из ее ветвей – *психотехника* («дисциплина, ориентированная на решение социальных задач, обращенных в будущее», по В. Штерну) и станет связующим звеном между наукой и практикой. Но потребовались десятилетия, чтобы выработать и отточить методический инструментарий дисциплины, позволяющий успешно решать такие задачи. До середины XX в. в этой сфере еще сохранялась «*психометрическая*» установка психологов, т. е. постулирование значимости исключительно «*технических*» процедуры диагностики, ориентация на «*наивного испытуемого*» человека, который охотно, честно и добросовестно будет отвечать на любые вопросы тест-опросников; ожидание того, что он будет активно сотрудничать с психологом, будет стремиться помочь ему «разобраться» в нем самом – в особенностях его личности, интеллекта и пр., а также в мере его соответствия тем или иным социальным требованиям.

Во второй половине XX в. заметно расширилась практика использования психодиагностического инструментария – для решения задач отбора, консультации, проведения исследований, разработки новых методик. Такая практика часто была не в пользу обследуемых (их тестировали на предмет отбора, решения разных практических и научных задач, чаще не давая им должную и ожидаемую «обратную связь»). И теперь едва ли можно ожидать встречи с простодушным человеком, совершенно не осведомленным о целях и методах работы психологов, не имеющим никаких иных целей, кроме как помочь другому, постороннему, психологу с вынесением вердикта о его собственной профессиональной судьбе. В таком, ставшем в настоящее время типичным, взаимодействии психолога и обследуемого (их сотрудничестве–противоборстве) соотношение их установок может быть обратным. Не только диагност, но и обследуемый может иметь двойные цели – заявлять об одном, но делать другое, акцентировать внимание на одних параметрах, но ориентироваться на другие, на уровне поведения демонстрировать взаимодействие, но при этом преследовать свои латентные цели. В этих часто неоднозначных взаимодействиях–сотрудничестве–противоборстве психолог, диагност, исследователь не должен выступать в качестве «*наивного диагноста*», т. е. лишь в функции узкого специалиста, знающего «*технику*» работы, но не до конца понимающего социальные, социально-психологические и психологические контексты этой деятельности.

Да, действительно, использование больших психодиагностических батарей, а также методик, включающих шкалы лжи, коррекции, аггравации, позволяют оценить адекватность поведения испытуемого и корректировать его ответы, позволяют, но лишь отчасти. В конце XX в. специалисты стали даже рекомендовать предварительно устанавливать с обследуемыми «*раппорт*» [1]. Да, действительно, в ряде случаев это помогает оптимизировать процесс диагностики и получения адекватных результатов, но не всегда.

*Вторая группа причин* определяется психологическими, социально-психологическими и социальными факторами. Разработка методик и большая часть практики психодиагностики на протяжении XX в. проводилась на выборках школьников и студентов. Но психология взрослых, их социальный опыт не тождественны таковым у школьников и студентов. Психологи иногда сетовали, признаваясь, что почти вся социальная психология – это психология студента-первокурсника, но до настоящего времени для защиты диссертаций также чаще используются лишь выборки школьников и студентов. Проблема глубже: люди зрелого возраста не только отличаются по своему жизненному опыту, по наличию множественных целей и моделей поведения, главное – они уже имеют определенный *социальный статус* и с учетом этого могут так или иначе (нередко – открыто



негативно) относиться к нашей диагностике, к вопросам наших стандартных методик.

Еще один важный аспект, *третий* – появление новых профессий, специализаций, уникальных рабочих мест. Возрастающая специализация в профессиональном труде, с одной стороны, ведет к специфичности требований деятельности к профессионально важным качествам (ПВК) субъекта, с другой – всегда создаются уникальные условия для *интеграции активности и ПВК взаимодействующих субъектов совместной деятельности*. Следовательно, все задачи психологического обеспечения профессиональной деятельности должны решаться с учетом временной перспективы развития региона, сферы деятельности, организации, рабочих групп и отдельных субъектов. В литературных источниках можно найти подтверждение важной роли фактора профессиональной специализации и особенностей исполнения конкретных трудовых функций. Например, заметно различаются свойства личности водителей грузового автотранспорта, работающих в инкассации, обслуживающих администрацию крупных городов; также отличаются свойства личности инженеров-строителей, инженеров-электриков, технологов-полиграфистов и др. [2, 3].

*Четвертая* группа проблем психодиагностики сопряжена с реальным распределением людей в границах каждой организации. Реальные контактные социальные группы специалистов невелики, они редко бывают гомогенными (всегда есть большие различия в возрасте людей, их квалификации и пр., далеко не отвечающие критерию «гауссова» распределения), что не может не ограничивать возможности использования параметрической статистики, а следовательно, и возможности наших предсказаний. Сравнительно небольшие выборки не позволяют делать надежные и обоснованные выводы об уровне действительных требований деятельности.

Со временем, а в действительности очень быстро, в течение 3–5 лет, имеет место смещение «профилей» личностных свойств как работающих, так и кандидатов на работу в силу динамики внешней среды, рынка рабочей силы. Различия динамики внешней и внутренней среды организации могут приводить к серьезным сложностям, касающимся интеграции новичков в среду компании, например, даже лучшие из них могут отторгаться группами «ветеранов», имеющих «средние» параметры профессионально важных качеств. Поэтому факты хронологического смещения, монотонного изменения свойств *типичного работника компании*, объясняемого сочетаниями комплекса объективных и субъективных условий, непременно должны входить в круг внимания психолога.

*Пятая* группа проблем связана с еще только формирующейся культурой использования достижений психологии в отечественной практике работы с персоналом организаций. Отсутствие

должных *банков эмпирических данных*, не укоренившаяся культура *метаисследований* оставляют психолога-практика один на один с множеством сложных задач, открытых вопросов, неопределенных условий, часть из которых могло бы и должно решать профессиональное сообщество в целом – создание банка психодиагностических данных сотрудников организаций определенных типов, профессиональной отрасли, региона. Наличие таких исторических и профессиональных «срезов», позволяющих контролировать динамику перемещения человеческих ресурсов, позволило бы многое объяснить, делать более обоснованными наши прогнозы и, таким образом, способствовать формированию реалистичных и конструктивных программ управления человеческими ресурсами каждой компании.

*Шестая* группа проблем определяется более широкими социальными задачами – необходимостью психологического сопровождения нового работника на всех этапах его профессионального (и даже шире – жизненного) пути. Нельзя психологу быть лишь проводником интересов руководства компании в ущерб интересам человека. Основные составляющие этих актуальных задач в последние три десятилетия концептуально оформляются как *«психологическое обеспечение профессиональной деятельности»*. Условиями решения таких задач являются необходимость систематического контроля, анализ практики профессионального сопровождения особенностей всего цикла движения персонала в организации. Решение таких задач требует различения *стратегии и тактики использования психодиагностического инструментария*. В рамках освещения данной проблемы условно можно различать три типа задач и методик: а) стратегические; в) тактические; с) оперативные/ситуативные, пилотажные.

К *седьмой* группе мы относим проблемы стадий и кризисов профессионального развития психолога (специалиста, работающего с персоналом организации), чередующихся с этапами переоценки им профессиональных и жизненных «ценностей». Реально каждому психологу в процессе работы предстоит преодолеть множество стереотипов, наивных верований, осознать ограничения каждой методологической «аксиомы» и концептуальной версии описания фрагмента действительности; такие колебания могут проходить в границах «полюсов»: полное доверие – полное отрицание возможностей методов классической психодиагностики, под которыми мы подразумеваем те, которые общепризнаны, широко используются, систематически освещаются и рекомендуются в учебных пособиях.

#### **Психодиагностика: «теория» и «практика»**

Если «теория» вопроса авторами учебных пособий, как правило, представляется довольно полно и непротиворечиво, то суждения психоло-



гов-практиков распределяются в широком диапазоне – от подтверждения торжества «теории» до большого скепсиса, касающегося предсказательных возможностей методов классической психодиагностики [1, 4–10]. Если авторы учебных пособий свое изложение «канонов» профессионального отбора завершают объяснением содержания требований к психометрическим характеристикам методик, то психологи-практики должны использовать эти инструменты для решения реальных конкретных задач; для них проблема отбора предстает как *практика использования психологических методик в среде реальных организаций*, и здесь далеко не все «так просто». В качестве иллюстрации приведем наш обзор нескольких метаанализов, представляющих сравнительно невысокую валидность методик и методов, используемых для оценки кандидатов и сотрудников государственных и коммерческих организаций (табл. 1).

Причин подобной картины несколько. Прежде всего, нужно признавать известные ограничения психометрических возможностей всех методик, в том числе – валидности методик как общей, так и в отношении возможности решения специфических задач в данной компании, на данной стадии ее эволюции, в отношении данного контингента обследуемых. Вторую группу факторов, снижающих валидность, составляют специфические факторы организации диагностики в «полевых условиях». Третью – известная фрагментарность данных, используемых для принятия решения о приеме, и др. Четвертая группа причин – изменяющиеся со временем требования профессии и конкретных рабочих мест к субъекту. Пятая группа определяется ролью социально-психологических факторов в обеспечении успеш-

ности совместной деятельности субъектов (субкультуры организации, сложившихся групповых норм и распределения социальных ролей в разных рабочих группах, возрастного состава работников и др.). Шестую группу определяют большие возможности компенсации недостаточно развитых качеств работника другими его профессионально важными качествами, что вносит большую индивидуальную вариативность в параметры оценки. Седьмую – возможности развития человека, которые практически не учитываются в рамках классической психодиагностики, изменения его мотивации, жизненных планов и пр. Восьмую группу, пожалуй, самую весомую для возможного несоответствия данных психодиагностики реальности, составляют нередкие их искажения отдельными кандидатами при процедуре диагностики: люди часто приходят в организацию «подготовленными»; в разных организациях используются сходные диагностические пакеты, что сильно упрощает задачу создания «домашних заготовок» и соответствующих тренировок. Девятую группу причин нужно связывать с квалификацией психолога: «простые случаи» психодиагностики составляют меньшую часть, но психологу нужно принимать ответственные решения даже в ситуациях недостаточности или противоречивости информации о кандидате.

Наш опыт в сфере частного охранного бизнеса и др. (в продолжение около 20 лет, с 1993 г. по настоящее время: наблюдения, опросы экспертов, диагностика в разных организациях, проведение семинаров с рядовыми сотрудниками, руководителями низового, среднего и высшего звеньев) убеждает, что данные диагностики заметно «преломляют» несколько факторов. Прежде всего, быстрое изменение условий внешней социальной

Таблица 1 / Table 1

**Валидность различных методов оценки персонала и кандидатов на работу**  
**Validity of different methods for assessing staff and candidates for work**

Метод	Валидность			
	B1	B2	B3	B4
Интервью	0,00–0,25	0,20–0,40	0,19	0,07
Тесты достижений	0,10–0,20	0,10–0,32	0,35	–
Тесты интеллекта	0,20–0,30	+-	–	0,43
Личностные тесты	0,20–0,40	0,10–0,30	–	0,10–0,25
Ситуативные методы	0,20–0,30	+-	0,20–0,30	–
Суждения коллег	0,30–0,40	0,30–0,50	0,20–0,40	–
Биографические методы	0,40–0,70	0,30–0,35	0,35	–
Ассесмент-центр	0,40–0,75	++	0,34	0,44
Рекомендательные письма	–	0,17–0,26	–	–

Примечание. Валидность дана согласно метаанализу, проведенному независимыми исследователями (указан диапазон минимальных и максимальных значений корреляций, либо их средние величины), согласно литературным источникам: B1 – И. Б. Дуракова, 1998; B2 – Д. Кулер, И. Робертсон, Г. Тинглай, 2005; B3 – С. А. Маничев, 2000; B4 – С. Р. Фулер, В. Л. Хьюбер, 2000; «+-» – положительная и отрицательная связи; «++» – умеренно положительная связь.



среды при пассивной и реактивной кадровой политике ставят малые и средние компании в прямую зависимость от состояния рынка рабочей силы. При высокой текучести персонала кадровый потенциал организаций быстро выравнивается по уровню «предложения» (табл. 2).

Еще одной весомой причиной флуктуации данных назовем «историю» организации. Например, в анализируемой нами сфере реализовывались несколько типовых сценариев создания частных охранных предприятий (ЧОП): 1) ординарный (классический) бизнес; 2) «трудоустройство однополчан» (офицеров силовых структур, уволенных в запас); 3) защита своего главного бизнеса; 4) «прикрытие» иных видов активности. В двух последних вариантах, как правило, в компании принимались исключительно «свои», лично знакомые, лично преданные, связанные родственными или давними дружескими узами. В таких компаниях, как правило, имела место своего рода практика «пожизненного найма», и не только в ее лучших проявлениях. В рамках каждого из названных выше вариантов были разновидности. Например, офицеры-пограничники реализовали одну модель организации работы и субкультуры, офицеры МВД – вторую, офицеры Вооруженных сил – третью и т. д. Неудивительно, что в процессе функционирования разных ЧОП активно и реактивно поддерживался своеобразный «гомеостаз» личностных качеств сотрудников (табл. 3 и 4).

Сопоставление аналогичных данных, полученных в разных компаниях, показывает, что заметно различаются средние статистики, вариации оценок и стандартные отклонения оценок обследованных нами контингентов работников трех частных охранных предприятий (ЧОП). Подобные различия объясняются как историей становления ЧОП (в первом набирали всех, соответствующих требованиям; во втором – только кадровых офицеров Вооруженных сил, уволенных в запас; в третьем – «земляков», уроженцев одного из регионов России), так и корпоративной культурой и стадиями жизненного цикла организации (первое предприятие находилось на стадии зрелости, второе – роста, третье – упадка). По средним, отклонениям и вариации оценок можно судить, что первое предприятие отражало типичные тенденции состояния рынка рабочей силы в этой отрасли в конце 1990-х гг.; второе долго оставалось элитарной, закрытой организацией с нетипичным личностным профилем сотрудников, третье было типичным в другом аспекте: такие закрытые ЧОПы создавались для охраны собственного бизнеса и/или для его «прикрытия» [11].

Обобщая, констатируем: типичные личностные профили работников, мера межличностной вариативности зависят не только от требований профессии, но и «следуют» из истории становления организации, фазы ее эволюции, характера субкультуры. Кстати, само понятие

Таблица 2 / Table 2

**Динамика средних статистики результатов тестирования кандидатов на работу в компанию ЗАО ЧОП «АВС»**  
**Dynamics of average statistics of the results of testing candidates for work in the company CJС POC «ABC»**

Фактор	Название фактора	Средние статистики			
		$\chi^1$	$\chi^2$	$\chi^3$	$\chi^4$
A	Общительность	7,2	6,9	6,6	6,5
B	Интеллект	7,1	7,0	7,0	6,9
C	Эмоциональная стабильность	6,6	6,4	6,2	6,0
E	Доминантность	5,3	4,9	4,8	4,7
F	Беспечность	4,0	4,1	4,1	4,2
G	Сознательность	6,9	6,8	6,5	6,4
H	Смелость	6,3	6,1	6,0	6,0
I	Мягкосердечность	5,6	5,7	5,7	5,7
L	Подозрительность	6,2	5,8	5,2	5,1
M	Мечтательность	5,4	5,2	5,0	5,0
N	Дипломатичность	5,3	5,2	5,3	5,1
O	Ранимость	4,6	4,9	5,3	5,6
Q1	Радикализм	6,9	7,0	7,1	6,8
Q2	Самодостаточность	5,1	5,3	5,6	5,8
Q3	Контроль желаний	8,3	8,1	8,0	7,8
Q4	Напряженность	3,9	4,3	4,5	4,7

Примечание. Здесь и далее названия всех организаций изменены; статистики кандидатов, принимаемых на работу:  $\chi^1$  – в 1994 г.;  $\chi^2$  – в 1995 г.;  $\chi^3$  – в 1996 г.;  $\chi^4$  – в 1997 г.





Таблица 3 / Table 3

Средние статистики данных тестирования сотрудников службы охраны частных охранных предприятий  
Average statistics of testing data for security personnel of private security companies

Фактор	Название фактора	BCD			CDE			DEF		
		$\bar{\chi}$	$\delta$	$\Delta$	$\bar{\chi}$	$\delta$	$\Delta$	$\bar{\chi}$	$\delta$	$\Delta$
A	Общительность	6,6	1,54	3–10	6,8	1,64	3–10	6,4	1,75	3–10
B	Интеллект	6,6	2,43	2–10	7,3	1,79	5–10	5,6	2,48	1–10
C	Эмоциональная стабильность	6,1	1,56	2–10	6,3	1,69	5–10	5,7	2,17	2–10
E	Доминантность	5,0	1,67	1–8	5,4	1,50	5–8	5,3	1,73	1–8
F	Беспечность	4,1	1,57	2–10	4,0	1,70	3–7	4,8	1,78	1–10
G	Сознательность	6,2	1,79	3–10	6,8	1,80	4–10	5,6	1,95	3–10
H	Смелость	5,9	1,58	3–10	6,5	1,37	4–10	6,0	1,79	3–10
I	Мягкосердечность	5,9	1,34	3–10	5,3	1,29	2–10	5,2	1,77	3–10
L	Подозрительность	5,5	1,60	2–9	5,6	1,39	3–9	5,4	1,86	1–9
M	Мечтательность	5,0	1,67	1–8	5,5	1,72	3–8	5,6	1,62	1–8
N	Дипломатичность	5,3	2,01	1–9	5,4	2,13	3–9	5,1	2,27	1–9
O	Ранимость	5,5	1,96	1–10	4,9	1,78	1–7	5,0	1,98	1–10
Q1	Радикализм	7,1	1,64	2–10	7,2	1,15	2–10	5,4	2,14	2–10
Q2	Самодостаточность	5,1	1,61	1–8	5,8	1,65	1–7	4,5	1,68	1–8
Q3	Контроль желаний	8,1	1,69	3–10	8,2	2,21	3–10	8,0	2,25	3–10
Q4	Напряженность	4,5	1,58	1–8	4,2	1,73	2–7	4,1	2,26	1–8

Примечание. Здесь и далее:  $\bar{\chi}$  – средние статистики по выборке;  $\delta$  – стандартные отклонения;  $\Delta$  – диапазон индивидуальных оценок – минимальные/максимальные; BCD – предприятие комплексной безопасности «BCD» ( $n = 62$ ); CDE – ЧОП «CDE» ( $n = 33$ ); DEF – ЧОП «DEF» ( $n = 59$ ).

Таблица 4 / Table 4

Средние статистики данных тестирования сотрудников службы охраны частных охранных предприятий  
Average statistics of testing data for security personnel of private security companies

Шкала	Название шкалы теста (уровень субъективного контроля)	BCD			CDE			DEF		
		$\bar{x}$	$\delta$	$\Delta$	$\bar{x}$	$\delta$	$\Delta$	$\bar{x}$	$\delta$	$\Delta$
1	Интернальность общая	6,5	2,15	2–10	5,9	1,50	3–10	5,3	1,66	2–7
2	Интернальность (достижения)	7,4	2,15	1–8	6,4	1,69	3–10	6,2	1,84	1–7
3	Интернальность (неудачи)	5,7	2,48	3–8	4,9	2,19	3–9	4,1	2,44	1–7
4	Интернальность (семейная)	6,8	2,17	1–8	6,1	1,64	2–8	5,6	2,22	1–8
5	Интернальность (производственная)	4,5	1,63	2–8	4,7	1,34	3–9	4,0	1,82	2–7
6	Интернальность (межличностная)	6,8	2,09	1–8	6,6	1,39	3–8	6,5	2,00	1–7
7	Интернальность (здоровье)	6,8	2,06	1–9	5,0	2,11	3–8	4,8	2,26	3–8

«профессиональный отбор» не совсем верно отражает существо дела. В действительности имеет место не столько отбор под требования профессии, сколько – конкретного *рабочего места*, его организации и конкретных требований к субъекту, режиму труда и отдыха, периодов наиболее интенсивной нагрузки, составу рабочих групп [2, 3, 12].

Серьезные смещения вызывают и социально-психологические факторы организации деятельности. Так, например, ординарная и типовая деятельность водителя весомо изменяет свои требования к личностным качествам субъекта, когда он управляет автомобилем при грузовых перевозках (в масштабе города или в межгородских маршрутах), при пассажирских перевозках, при работе в инкассации, при обслуживании VIP-пассажира, например в администрации губернаторов [2, 3].

Нужно выделить и такие явления, как активная и часто успешная борьба «ветеранов» с «новичками», отличающимися от них по личностным и социально-демографическим характеристикам. Этот пласт взаимодействий субъектов мы здесь не рассматриваем, достаточно лишь подчеркнуть, что даже в случае приема нового сотрудника в организацию вопрос его карьеры остается не определенным.

#### Психодиагностика и современная психология (тенденции развития дисциплины)

Обсуждая проблемы психодиагностики на примере решения задач профессионального отбора в реальной среде организаций с учетом тенденций развития и состояния современной



психологии, можно утверждать, что эти задачи должны решаться с учетом «контекстов» – множества тех условий, которые в совокупности и определяют действительные возможности людей с определенными качествами эффективно работать на данном рабочем месте. Эти возможности определяются историческими тенденциями развития общества, его институтов, а также «историей» и стадиями развития организаций – «жизненного цикла организации».

Напомним, что философия профессионального отбора оформлялись на рубеже XIX и XX вв., соответствуя историческим представлениям о работнике, об отношениях наемного работника и работодателя, о научной организации труда и пр. Работник рассматривался как отдельный, изолированный от отношений с другими людьми, а организация его труда – как в перспективе предельно формализованная активность. Философия профессионального отбора успешно апробировались на крупных транспортных и промышленных предприятиях, где отношения в системе «субъект – профессия» в большой степени формализованы, могут быть оценены по ключевым параметрам, где высока мера стандартизации работы и отношений людей, как по «горизонтали», так и по «вертикали». Становление этой философии во многом опиралось на опыт практики отбора людей в профессиях «человек – техника». Но на протяжении XX в. организация труда даже в таких профессиях изменялась, а сама «техника» нередко стала выступать в качестве «сложных человеко-технических систем» (СЧТС), в которых выстраиваются особые отношения человека с «техникой», а она может приобретать новые системные качества, не запланированные разработчиками, что совершенно по-новому ставит вопросы отбора и подготовки персонала для СЧТС.

Понятно, что в отношении профессий других типов – «человек – знак», «человек – художественный образ», «человек – природа» возрастает роль множества факторов, которые едва ли можно учесть и формализовать в полном объеме (изменяющуюся мотивацию, уникальные способности людей, своеобразие их профессиональной картины мира и др.), что позволяло бы уверенно решать задачи отбора лишь на основании «тестирования». В профессиях «человек – человек» роль и значение множества сопряженных условий еще весомее. Поэтому и задачи отбора кандидатов должны преобразовываться в задачи *подбора по дополнению качеств* уже работающих сотрудников компании качествами новичков, как задачи *интеграции активности, личностных и профессионально важных качеств всех взаимодействующих субъектов совместной деятельности*.

На рубеже веков все более актуальными становятся вопросы возможности и перспективы развития человека как личности и как субъекта, вопросы *человекобережения*. Изучая проблему профессиональной пригодности более глубоко,

чем она обычно постулируется в задачах профессионального отбора (преимущественно как диагностика на «входе»), мы можем исследовать, рассматривать и управлять взаимодействиями субъектов в малых социальных группах, в том числе в микрогруппах, в функциональных диадах и триадах. Именно в процессах становления психологической совместности, сработанности субъектов совместной деятельности могут появляться *синергетические эффекты*, могут порождаться *интерсубъектные и интрасубъектные ресурсы*. Нам видится, что именно «специальные», т. е. адаптированные, модифицированные, авторские методики обеспечивают переход от *парадигмы оценки актуальных качеств субъекта* к *парадигме актуализации ресурсов субъектов совместной деятельности*. Для наилучшего функционирования и развития организации, региона, отрасли, страны важны не только профессиональная корректность наших оценок актуального состояния того или иного кандидата (работника), но и определение и активное формирование перспектив развития человека, возможностей повышения его потенциала за счет частичных реорганизаций рабочих мест, комбинаций его взаимодействий с другими субъектами, возможностей его развития в этих взаимодействиях, возможностей повышения его удовлетворенности трудом, сохранения его здоровья и профессионального долголетия.

Нам нужно задумываться и о новом видении задач психодиагностики в организации. Можно и нужно обсуждать не только сложности и ограничения в использовании возможностей психологии в решении социальных задач, но и дальнейшие перспективы развития нашей дисциплины, в том числе перспективы научной и практической диагностики. Выделим несколько возможных направлений.

1. Выраженная динамичность изменений внутренней среды современных организаций требует разработки соответствующих концепций управления человеческими ресурсами. *Ретроспективную психодиагностику*, т. е. диагностику по образцам прошлого опыта, должна заменить *диагностика проективная, перспективная*, ориентированная на очередные задачи организации, на новые модели поведения и деятельности, на новые требования к персоналу, т. е. на подбор и отбор персонала согласно условиям решения будущих задач.

2. Фактор специализации и уникального сочетания условий реальной деятельности людей требует разработки соответствующих научных концепций. «*Профессиональный отбор*» как методологическая установка должен быть замещен «*экологическим отбором*», под которым нужно понимать процедуры согласования и учета конкретных актуальных условий пространства и времени, задач деятельности, индивидуальных особенностей членов контактных социальных групп, динамичных по своей природе.



3. Возрастание роли каждого квалифицированного сотрудника компании требует учета роли и статуса социальных единиц, больших чем отдельный субъект, – микрогрупп – функциональных диад и триад, других малых социальных групп, актуальных в контекстах формальных, неформальных и внеформальных подструктур организаций. Так, если в малых социальных группах успешность их функционирования во многом определяется ролью лидера (а нередко – совмещением роли лидера и руководителя низового и/или среднего звена), то целесообразно и ведомых подбирать не по усредненному «образцу», а согласно *принципу дополнительности* качеств, индивидуальности и ресурсов субъектов совместной деятельности; перспективным видится формирование групп под лидера. Другими словами, целесообразен не подбор безликого «персонала», а проектирование и создание уникальных контактных социальных групп с учетом комплементарности индивидуальностей всех членов команды и их потенциальных ролей в команде. Перспективными видятся не задачи подбора «кандидатов» для пополнения состава не укомплектованных рабочих групп, а подбор кандидатов с разными индивидуальными особенностями для формирования разных команд, ориентированных на решение конкретных задач.

4. В решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности до настоящего времени не используется огромный потенциал *квазиизмерений* [13].

5. До настоящего времени крайне слабо используется потенциал *математической статистики, математического моделирования*.

6. До настоящего времени в решении задач психологического обеспечения профессиональной деятельности крайне неудовлетворительно реализуется *принцип развития*.

7. Теоретические основания комплекса задач психологического изучения человека остаются на уровне достижений методологии середины XX в. Методологические принципы и методические требования к разработке и использованию психодиагностических методик, единожды утвердившиеся в академической психологии, критически не пересматриваются. Альтернативные подходы (например, Дж. Равена, Р. Стернберга и др.) часто отклоняются, еще чаще просто игнорируются.

8. До настоящего времени диагностика меры соответствия субъекта требованиям деятельности сводится к оценке отдельных качеств человека. Перспективным видится изучение меры *согласованности структур* разных уровней организации человека (нейродинамической и психодинамической, личностной), меры *соответствия структур* в целостной индивидуальности человека («интегральной индивидуальности», по В. С. Мерлину), меры *соответствия структур* разных уровней стиля деятельности [3].

9. Важно и давно актуально создание и активное «сквозное» использование специалистами

разных *банков данных*, т. е. расширение возможности обращения к эмпирическим данным разных специалистов. На смену тривиальному отбору, приему, увольнению должна прийти *«кадровая логистика»* – возможность проектирования потребности, управления и развития человеческих ресурсов не в границах отдельных компаний, а в масштабе сети организаций, отрасли, региона, страны. Практика управления человеческими ресурсами должна подняться на новый уровень, а само понятие *«управление человеческими ресурсами»* должно открыть свои глубинные смыслы – не прежнее использование, не расширенная практика привлечения и разностороннего, но все же частичного использования в рамках отдельной компании, но широкого перемещения людей в масштабе разных социальных общностей в продолжение всей их профессиональной жизни, с одной стороны, поддерживая их личностное и профессиональное развитие, с другой – предоставляя и создавая адекватное пространство для самореализации.

10. Должны быть связаны и органично интегрированы вопросы профессиональной пригодности отдельных лиц, их психологической безопасности и безопасности организаций.

Психодиагностика стоит на пороге своего нового «диалектического витка» развития. Приведенные выше тезисы, скорее, более новы для психодиагностики, чем тривиальны. Между тем множество подобных идей, хорошо разработанных научных концепций и уже оформившихся, зрелых научных подходов давно реализованы в разных областях *современной психологии*. Так, давно и последовательно развиваются идеи поуровневого формирования субъективного опыта человека [14, 15]. Активная и реактивная динамика внутренней среды организации также давно стала предметом пристального изучения [11, 16, 17]. В сфере образования экологический подход в изучении взаимодействий и успешности субъектов давно стал методологической «аксиомой» [18, 19]; в сфере управленческой деятельности давно утвердилось изучение управленческих команд как уникальных рабочих групп с уникальной же организацией их коммуникаций, взаимодействий, ролей как методических структур, способствующих достижению результатов на порядок выше, чем в обычных рабочих группах [16, 20]. Тема возможностей замещения, моделирования, проектирования «переменных» – до необходимых критериев строгой научности, признаваемых академической психологией, выступающих с приставкой *квази-* тоже давно обсуждается в науке. Требования необходимости модификации методологических принципов и методических приемов психодиагностики при решении специфических социальных задач стали своего рода «нормой», активно поддерживаемой конкретными разработками [4, 19–23].

Вместе с тем в реальных полевых исследованиях далеко не все так позитивно: такие работы



крайне редко проводятся на «гребне» достижений науки. Начиная осваивать многомерные методы параметрической статистики с 1960-х гг., психологи надолго задержались, используя их ограниченный репертуар. Начиная усваивать методологию системного исследования с 1960-х гг., психологи также часто замечают ее множеством анализируемых переменных. Принцип развития чаще остается декларацией, чем научным методом и, как правило, редко сочетается с системным видением эволюции изучаемых феноменов. В практике отбора используется ограниченный набор методик, созданных в середине XX столетия. Моделирование осторожно внедряется лишь недавно и только в отдельных областях (в когнитивной психологии и др.). Детерминация психического со стороны биологии и социума стала обсуждаться задолго до становления психологии как науки; их разная роль в становлении психического общепризнана; поуровневая организация психики отмечалась всеми классиками нашей науки, но эти «аксиомы» редко служат руководством при организации диагностики, направленной на решения практических задач. Высокая межиндивидуальная вариативность свойств личности – примечательная особенность *социономических профессий*, сильно снижающая возможности использования стандартных тест-опросников, все еще не находит своей адекватной научной рефлексии. С середины XX в. последовательно изучаются вопросы профессиональной пригодности человека, его эволюции как субъекта, изменения личности профессионала, но результаты научных исследований также редко резонируют с практикой решения профессионального отбора.

Будем верить, что психодиагностика как научная и практическая дисциплина в состоянии интегрировать достижения смежных областей современной психологической науки. Будем верить, что скоро у нас оформятся должные основания говорить не только о *классической психодиагностике*, но и о *современной психодиагностике*, которая будет действительно современной, согласованной с актуальными достижениями психологии начала XXI в., в последующем – с достижениями психологии середины столетия, конца XXI столетия.

## Выводы

Необходимо дальнейшее развитие теории и практики психодиагностики, обеспечивающих переход к задачам отбора не «под профессию», а конкретного *рабочего места*; трактовки «отбора» как «подбора» и последующего «распределения» людей по соответствующим рабочим местам; подбора по дополнению качеств уже работающих сотрудников компании качествами новичков, обеспечивающих интеграцию личностных и профессионально важных качеств всех взаимодействующих субъектов совместной деятельности;

обеспечивающих переход от *парадигмы оценки актуальных качеств субъекта к парадигме актуализации ресурсов субъектов совместной деятельности* и др.

В решении задач психодиагностики, в том числе профессионального отбора, нужно признать ключевыми вопросы актуализации ресурсов и активного управления взаимодействиями субъектов в микрогруппах (диадах, триадах) и в малых социальных группах (командах); вопросы перехода от ретроспективной психодиагностики, по образцам прошлого опыта к диагностике проективной, перспективной.

**Благодарности и финансирование:** *Исследование выполнено в рамках Государственного задания ФАНО, тема «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций» (№ 0159-2017-0010).*

## Библиографический список

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб., 2002. 688 с.
2. Толочек В. А. Профессиональный отбор и психологические тесты. М., 2007. 207 с.
3. Толочек В. А. Психология труда. СПб., 2016. 480 с.
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб., 2002. 366 с.
5. Толочек В. А. Человек как субъект в континууме «задатки – компетенции» // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1. С. 16–25.
6. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М., 2011. 464 с.
7. Дуракова И. Б. Управление персоналом : отбор и наем. Исследование зарубежного опыта. М., 1998. 207 с.
8. Купер Д., Робертсон И., Тинглай Г. Отбор и наем персонала : технологии тестирования и оценки. М., 2005. 248 с.
9. Маничев С. А. Методы диагностики ПВК менеджеров // Психология менеджмента / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2000. С. 243–280.
10. Фулер С. Р., Хьюбер В. Л. Набор и отбор персонала // Управление человеческими ресурсами / под ред. М. Пула, М. Уорднера. СПб., 2000. С. 846–861.
11. Толочек В. А. Организационная психология : управление персоналом ЧОП и СБ. М., 2004. 176 с.
12. Толочек В. А., Краюшенко Н. Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998, № 3. С. 52–63.
13. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.
14. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Социальный опыт, культура и социальные представления. М., 2009. 320 с.



15. Александров Ю. И., Сварник О. Е., Знаменская И. И., Колбенева М. Г., Арутюнова К. Р., Крылов А. К., Булава А. И. Регрессия как этап развития. М., 2017. 191 с.
16. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психология управления совместной деятельностью : новые направления исследований. М., 2010. 248 с.
17. Янчук В. А. Введение в современную социальную психологию. Минск, 2005. 768 с.
18. Панов В. И. Экологическая психология : опыт построения методологии. М., 2004. 197 с.
19. Канцов А. В. Психолого-педагогическая концепция личностного развития студентов в условиях учебной группы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2017. 58 с.
20. Толочек В. А. Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих. М., 2003. 159 с.
21. Дружилов С. А. Психология профессионализма : инженерно-психологический подход. Харьков, 2011. 296 с.
22. Духновский С. В. Комплексная диагностика психологической надежности государственных, гражданских и муниципальных служащих : метод. руководство по применению. Курган, 2017. 144 с.
23. Волкова Е. В. Психология специальных способностей : дифференционно-интеграционный подход. М., 2011. 320 с.

#### Образец для цитирования:

Толочек В. А. Профессиональный отбор: история и перспективы постановки задач // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 118–128. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-118-128.

#### Professional Selection: History and Prospects for Goal Setting

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: tolochekva@mail.ru

Purpose of the study: analysis of the set of issues related to the problem of professional selection (methodology and methods, techniques, procedures for organizing and conducting diagnostics, preservation and use of the empirical data, etc.). Hypothesis: The historically developed theory and practice of professional selection does not reflect the conditions and requirements of the subject's activity in the real environment of organizations; the existing theory and practice are not coordinated with the evolution of organizations (stages of their life cycle, changes in the internal and external environment). Novelty of the research results is as follows: the main issues of the theory and practice of professional selection are integrated with consideration of broader tasks of psychological support of the subject's professional activity (human conservation); current practice is critically analyzed and new understanding of the tasks of human resource management is proposed; effects and resources of interaction of joint activity's subjects are considered; dynamics of changes in the state of external and internal environment of the organization that affect both the "standards" of selection and the content of work with personnel is analyzed; the need to create data banks and form «human resources logistics» is stated. The author concludes that there is the need for further development of the theory and practice of psychodiagnostics (which prove the transition to the tasks of selection, which are not «profession-related», but rather «specific workplace-related», the interpretation of «selection» as «picking» and subsequent «distribution» of people among the respective workplaces, selection for completing the qualities of employees that are already working for the company with the qualities of newcomers, providing integration of personal and professionally important qualities of all interacting subjects of joint activity, providing the transition from the paradigm of assessing actual qualities of the subject to the paradigm of actualization of subjects' joint activity resources, etc.). Such topical issues as active management of interactions between subjects in micro- and small social

groups (dyads, triads, teams); transition from retrospective psychodiagnostics (from the models of past experience) to the diagnosis of a projective, perspective (from classical to modern psychodiagnostics) were looked into.

**Key words:** psychodiagnostics, professional selection and picking, empirical data, resources, joint activities of subjects, dyads, triads, dynamics, evolution, external and internal environment of an organization.

**Acknowledgments:** *The study was performed as a part of the State assignment of the Federal Agency for Scientific Organizations, topic «Psychological problems of professional mentality in terms of organizational and technological innovation» (no. 0159-2018-0001).*

#### References

1. Anastazi A., Urbina S. *Psikhologicheskoe testirovanie* [Psychological Testing]. St. Petersburg, 2002. 688 p. (in Russian, trans. from English).
2. Tolochek V. A. *Professional'nyy otbor i psikhologicheskie testy* [Professional Selection and Psychological Tests]. Moscow, 2007. 207 p. (in Russian).
3. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Psychology of Labor]. St. Petersburg, 2016. 480 p. (in Russian).
4. Druzhinin V. N. *Psikhologiya obshchikh sposobnostey* [Psychology of General Abilities]. St. Petersburg, 2002. 366 p. (in Russian).
5. Tolochek V. A. Chelovek kak sub'ekt v kontinuumе «zadatki – kompetentsii» [Person as Subject in Continuum «Makings – Competences»]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1, pp. 16–25 (in Russian).
6. Ushakov D. V. *Psikhologiya intellekta i odarennosti* [Psychology of Intelligence and Genius]. Moscow, 2011. 464 p. (in Russian).
7. Durakova I. B. *Upravlenie personalom: otbor i naem. Issledovanie zarubezhnogo opyta* [People Management: Selection and Recruitment. Investigation of Foreign Experience]. Moscow, 1998. 207 p. (in Russian).



8. Kuper D., Robertson I., Tinglay G. *Otbor i naem personala: tekhnologii testirovaniya i otsenki* [Selection and Recruitment of Staff: Technologies of Testing and Valuation]. Moscow, 2005 (in Russian, trans. from English).
9. Manichev S. A. *Metody diagnostiki PVK menedzherov* [Methods of Diagnostics of Managers' Professional Important Features]. In: *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of Management]. Ed. by G. S. Nikiforov. St. Petersburg, 2000, pp. 243–280 (in Russian).
10. Fuler S. R., Kh'yuber V. L. *Nabor i otbor personala* [Recruitment and Selection of Staff]. In: *Upravlenie chelovecheskimi resursami* [Management of Human Resources]. Eds. M. Pul, M. Uordner. St. Petersburg, 2000, pp. 846–861 (in Russian, trans. from English).
11. Tolochek V. A. *Organizatsionnaya psikhologiya : upravlenie personalom ChOP i SB* [Organizational Psychology: Management of Staff of Private Security Companies and Security Services]. Moscow, 2004. 176 p. (in Russian).
12. Tolochek V. A., Krayushenko N. G. *Psikhologicheskie faktory spetsializatsii i uspehnosti v vidakh okhrannoy deyatel'nosti* [Psychological Factors of Specializing and Successfulness in Kinds of Security Activity]. *Vestn. Mosk. un-ta, Ser. 14. Psikhologiya*, 1998, no. 3, pp. 52–63 (in Russian).
13. Tolochek V. A. *Kvazidiagnostika i problemy tselostnogo izucheniya cheloveka* [Quasi-Diagnostics and Problems of Human Whole Learning]. *Mir psikhologii* [World of Psychology]. 2004, no. 4, pp. 100–111 (in Russian).
14. Aleksandrov Yu. I., Aleksandrova N. L. *Sotsial'nyy opyt, kul'tura i sotsial'nye predstavleniya* [Social Experience, Culture and Social Presentations]. Moscow, 2009. 320 p. (in Russian).
15. Aleksandrov Yu. I., Svarnik O. E., Znamenskaya I. I., Kolbeneva M. G., Arutyunova K. R., Krylov A. K., Bulava A. I. *Regressiya kak etap razvitiya* [Regression as Stage of Development]. Moscow, 2017. 191 p. (in Russian).
16. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. *Psikhologiya upravleniya sovmestnoy deyatel'nost'yu: novye napravleniya issledovaniy* [Psychology of Management of Common Activity: News Directions of Researches]. Moscow, 2010. 248 p. (in Russian).
17. Yanchuk V. A. *Vvedenie v sovremennuyu sotsial'nuyu psikhologiyu* [Introduction into Modern Social Psychology]. Minsk, 2005. 768 p. (in Russian).
18. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya: opyt postroyeniya metodologii* [Ecological Psychology: Experience of Methodology Construction]. Moscow, 2004. 197 p. (in Russian).
19. Kaptsov A. V. *Psikhologo-pedagogicheskaya kontseptsiya lichnostnogo razvitiya studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy* [Psychological-Pedagogical Concept of Students' Personal Development in Terms of Academic Group]. Thesis Dis. ... Dr. Sci. (Psychol.). Samara, 2017. 58 p. (in Russian).
20. Tolochek V. A. *Organizatsionnaya psikhologiya i stili professional'noy deyatel'nosti gosudarstvennykh sluzhashchikh* [Organizational Psychology and Styles of State Employees' Professional Activity]. Moscow, 2003. 159 p. (in Russian).
21. Druzhilov S. A. *Psikhologiya professionalizma: Inzhenerno-psikhologicheskii podkhod* [Psychology of Professionalism: Engineering-Psychological Approach]. Kharkov, 2011. 296 p. (in Russian).
22. Dukhnovskiy S. V. *Kompleksnaya diagnostika psikhologicheskoy nadezhnosti gosudarstvennykh, grazhdanskikh i munitsipal'nykh sluzhashchikh: metod. rukovodstvo po primeneniyu* [Complex Diagnostics of State, Civil and Municipal Employees' Psychological Stability: Manual for Using]. Kurgan, 2017. 144 p. (in Russian).
23. Volkova E. V. *Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostey: differentsionno-integratsionnyy podkhod* [Psychology of Special Abilities: Differential-Integrative Approach]. Moscow, 2011. 320 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Tolochek V. A. Professional Selection: History and Prospects for Goal Setting. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 118–128 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-118-128.

---



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

## ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Р. М. Шамионов

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, shamionov@mail.ru

Дискриминационные установки являются важным регулятором поведения личности и группы, реализуемого в отношении представителей различных групп в современном обществе. Утверждается значимость преодоления дискриминационных установок для инновационного развития общества. Изложены результаты теоретического анализа проблемы формирования дискриминационных установок с позиции социализации личности. Предполагается наличие различных источников дискриминационных установок, актуализирующихся на разных уровнях социализации личности. Введено определение дискриминационной установки как готовности и предрасположенности личности к поведению, ограничивающему активность других людей, формирующейся в процессе социализации личности в различных группах, регулирующей целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп. Рассмотрены два уровня усвоения дискриминационных установок – в процессе первичной и вторичной социализации, их специфические особенности. Проанализированы источники дискриминационных установок – личность, группа, общество и культура. Раскрыто соотношение установки и последовательного поведения личности в соотношении с групповым давлением и давлением ситуации межличностных отношений. Предложены направления практического применения научно-теоретического знания о дискриминационных установках. Обозначены перспективы разработки программ преодоления дискриминационных установок и конкретно научных исследований в этой области.

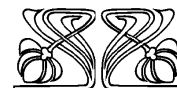
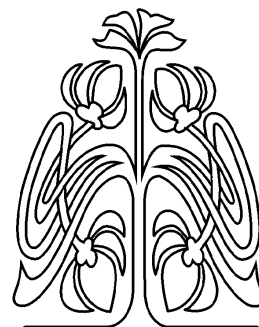
**Ключевые слова:** личность, Другой, группа, ингруппа, аутгруппа, социализация, дискриминационная установка, предубеждение, представления.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135

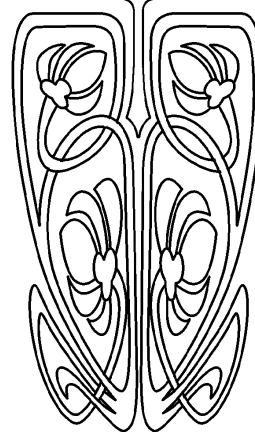
### Введение

Изучение дискриминационных установок личности и социальных групп является важной задачей современной социальной психологии. Особую актуальность она приобретает в современной России в связи с необходимостью социальных, экономических и политических инноваций, требующих установления равных взаимоотношений между представителями различных групп, поскольку инновационность предполагает сосуществование различных мнений, подходов и даже принципов в обществе. Дискриминационные установки способны свернуть инновационные тенденции в обществе и усилить социальное напряжение с высвобождением агрессивности к иным, в качестве которых могут выступать любые представители аутгрупп, любые Другие, отличающиеся по каким-либо признакам.

Дискриминационная установка рассматривается нами как предрасположенность личности к поведению, направленному на ограничение активности и лишение определенных прав других людей, основанная на предыдущем опыте социализации, регулирующая целостное отношение и поступки человека к представителям аутгрупп.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Социально-психологический подход к изучению вопроса предписывает вести поиск источников дискриминационных установок в процессе социализации личности. Поэтому цель данного исследования – теоретический анализ проблемы формирования дискриминационных установок с позиции социализации личности.

### **Группа как носитель и проводник дискриминационных установок**

Источником дискриминационных установок могут быть не только группы, имеющие такого рода установки, но и другие и их представители, являющиеся латентными носителями и «проводниками» этих норм.

Дискриминационные установки отражаются на отношении к представителям других групп. При этом может быть неважной любая информация и достаточным основанием для их проявлений может стать внешний облик или любые иные признаки «дружести». В исследовании В. А. Лабунской и А. А. Бзезян [1], например, было обнаружено дискриминационное отношение студентов-русских к лицам неславянского типа внешнего облика (лукизм). Иначе говоря, признаки, на которых основывается актуализация дискриминационных установок, могут быть чрезвычайно просты, а отношение может распространяться на всю личность.

Каждый человек в процессе своей социализации одновременно является членом различных групп, в том числе и большинства, и меньшинств. Часто, будучи представителем меньшинства, он переживает всю гамму негативных чувств, связанных со своим членством. Это приводит к различным эффектам идентификации и принятия дискриминационных установок относительно меньшинств и их ограничений относительно большинства. Иначе говоря, имея представление о том, что переживает Другой, будучи представителем группы меньшинства, он тем не менее способен не только сохранять установки, но и предпринимать соответствующие действия по отношению к этому меньшинству. Очевидно, формирование дискриминационных установок связано, прежде всего, с тем, что другой группе и его представителям атрибутируются негативные черты, а престижные группы, невзирая на их численность, не дискредитируются, но, напротив, им приписываются положительные или гиперболизированные, порой не свойственные им черты, свидетельствующие об их выдающейся роли в социальном строительстве. Особенно это характерно для этнических дискриминационных установок, в частности, представители группы меньшинств иногда проявляют более позитивные установки в отношении большинства, нежели к своей группе, и дискриминационные

установки – в отношении более низкостатусных групп, что было показано в работе Т. Г. Стефаненко [2].

Кроме того, дискриминационная установка может служить и определенным способом стабилизации внутригрупповых отношений, когда они укрепляются в силу наличия отношения к чужой группе. Порой это свойство используется и в системе межличностных отношений, в организациях и даже в обществе (государстве) как на основе скрытого, так и явного воздействия. В частности, речь идет об усилении социально-психологической напряженности в обществе как некоего инструмента политической борьбы [3].

### **Социализация личности и источники дискриминационных установок**

Усвоение дискриминационных установок происходит в процессе социализации. На разных ее этапах дискриминационные установки личности приобретают определенные как содержательные, так и эмоциональные, разной интенсивности, черты. Источники установок можно рассматривать в соответствии со степенью их устойчивости и обобщенности, а также области действия – от личности, малой группы к обществу и культуре. Очевидно, они накапливаются в течение жизни, но на определенных этапах их усвоение или актуализация могут происходить более интенсивно в связи с различными внешними обстоятельствами. Среди этих обстоятельств наиболее значимыми являются социальные изменения, которые предопределяют возникновение неопределенности и, соответственно, ситуативной тревоги в отношении будущего. По сути, неопределенность создает почву для позитивного восприятия дискриминационных идей, поскольку многим может казаться, что восстановление равновесия связано с устранением причины дестабилизации, которые могут быть приписаны (или атрибутированы) определенным группам (как правило, меньшинств).

Считается, что механизмами формирования дискриминационных установок являются социальное научение [4] (Pettigrew, 1969), социальное соперничество [5] (Hepworth & West, 1988), наконец, социальная категоризация на «Мы и Они» [6] (Judd, Ryan & Parke, 1991; Linville & Fischer, 1993). Практически, какой бы объяснительный принцип ни был взят за основу анализа формирования дискриминационных установок, все они связаны с социализацией индивида и ее эффектами.

Социализация личности предполагает усвоение норм, правил, установок и моделей поведения в соответствии с принятыми в тех группах, включение в которые происходит либо естественно (первичные группы), либо исходя из собственных стремлений индивида (вторичные





группы). В психологии имеются достаточно противоречивые данные относительно начала усвоения личностью дискриминационных установок. Так, в исследовании Ф. Эбауда [7] было выяснено, что установки детей не всегда совпадают с установками родителей. Более того, этнические предубеждения 4–5-летних детей оказались более сильными, чем взрослых. Автор предположил, что такой эффект вызван ранней социокогнитивной ориентацией на воспринимаемые характеристики Другого, отличные от Своего. Иначе говоря, источником формирования установок с раннего возраста является общество, к которому принадлежит ребенок, а не только его семья.

### **Оппозиция «Я–Другой» в процессе социализации**

В концепции Е. В. Рягузовой обозначается «многоголосье» взаимодействия «Я–Другой». При этом взаимодействия могут быть как антагонистическими, так и содружественными [8]. Автор отмечает, что отнесенность к тому или иному полюсу зависит от ряда объективных и субъективных обстоятельств. В соответствии с размышлениями автора, Другой может предстать как возможный носитель ресурса, задающего своеобразный вектор для развития самой личности или группы, либо, в случае противопоставления, воспринимается как стереотипный, схематичный обезличенный объект, поведение которого вполне предсказуемо, что может вызывать недоверие или опасения, тревогу, страх, наконец, равнодушие и незаинтересованность (как водораздел между позитивным и негативным восприятием Другого). Важнейшим обстоятельством здесь является наличие неких признаков, по которым Другой может быть оценен с точки зрения этой «ресурсности». Очевидно, ценность Другого как объекта интереса формируется уже тогда, когда отмечается либо самой личностью, либо референтным окружением наличие в Другом позитивно оцениваемых характеристик. Оценки, усвоенные в процессе первичной социализации, могут конкурировать и с оценками интруппы в процессе вторичной.

В процессе социализации недифференцированное отношение к Другим обрывает более отчетливыми когнитивными элементами, которые служат обеспечению атрибуции негативного и дискриминационного отношения к ним. Безусловно, важной когнитивной характеристикой усвоения дискриминационных установок является конвергентная стратегия мышления, в соответствии с которой индивид оперирует однозначным контекстом и находится в поиске этой однозначности. Пользуясь различными установками, он тем самым обеспечивает единство своего когнитивного поля. Иначе говоря, определенной предпосылкой усвоения и использования дискриминационных установок является уровень

развития и стиль познавательной активности личности. Способность оперировать многозначными контекстами, очевидно, предполагает и выход за пределы однозначных когнитивных конструкторов, что снижает готовность личности оперировать простыми категориями.

Одним из немаловажных факторов формирования дискриминационных установок являются индивидуально-психологические характеристики личности. В частности, в ряде исследований установлено, что дискриминационные установки тесно связаны с авторитаризмом [9]. Это относится как к этническим, так и иным особенностям объекта предрассудков. Однако данная точка зрения критикуется многими специалистами, заметившими более весомое влияние на зарождение дискриминационных установок социокультурных, а не личностных факторов. На наш взгляд, авторитаризм может являться и эффектом социализации, поскольку распространенные в обществе авторитарные установки также усваиваются и становятся личными установками. В определенных исторических условиях, даже непродолжительных по времени, они могут проявляться у большого количества людей и определять дискриминационные установки и соответствующее поведение. Дискриминационные установки в этом случае могут служить и своего рода каналами для снятия напряжения, вызванного жесткими условиями социального контроля, реализуемого на разных уровнях, начиная с общества близких людей и заканчивая реализуемым контролем на уровне государства. С другой стороны, выраженный внутренний контроль личности, способность принимать ответственность на себя наряду с низкой выраженностью стремления к соревнованию с другими людьми, эмоциональной сдержанностью и др. характеристиками, как показано в исследовании Н. А. Журавлевой, связаны с толерантностью к взглядам и мнениям других людей [10].

Ряд исследователей (Г. Тэджфел, Дж. Тернер, М. Шериф и др.) устанавливают зависимость дискриминационных установок от условий межличностного/межгруппового поведения, при которых наиболее явными значимыми переменными являются социальная категоризация, сходство в групповом поведении и предсказуемость поведения одного индивида по сравнению с другим. Принимая в расчет такой вариант формирования дискриминационных установок, при котором включенность в группу, отличную от другой, или категоризация групп, или сложность/простота межличностных отношений в группе являются пусковым механизмом их проявлений в отношении к представителям аутгрупп, необходимо отметить наличие предуготованных (прежде всего, когнитивных) схем для проявлений дискриминационных установок. Не говоря уже о том, что дифференциация на «Своих» и «Чужих» происходит достаточно рано, а механизм катего-



ризации формируется практически параллельно, можно утверждать, что восприятие другого как Чужого является приобретением первичной социализации. Кроме того, как утверждает Н. Tajfel [11], процесс идентификации со своей группой неизбежно формирует межгрупповую дискриминацию даже в условиях отсутствия каких-либо противоречий или конкуренции с другими группами. Иначе говоря, от значимости определенной социальной идентичности зависят и выраженность ингруппового фаворитизма, и сила дискриминационных установок. Поскольку в процессе первичной социализации группа (вначале – семья, затем – неформальные группы) выступает важнейшим инструментом удовлетворения актуальных первичных потребностей, социальная жизнь индивида предопределяется идентификационными категориями, в которых четко обозначается то, что относится к «Своим» и «Чужим».

Можно предположить, что дискриминационная установка личности по отношению к Другому проходит своего рода экспертизу в группе своих. Поэтому даже наличие определенных установок, скрытых или явных, необязательно сказывается на реализуемом поведении в силу группового давления. Более того, в рамках реальных межличностных отношений в отсутствие представителей ингруппы эти установки вовсе могут не отразиться на последовательном поведении личности в силу давления межличностных отношений в реальной ситуации, как, например, произошло в известном эксперименте Р. Лапьера.

### **Общество и культура как источники дискриминационных установок**

Другая сторона проблемы – формирование толерантности к проявлениям Другого, этот вопрос глубоко разрабатывался в 1990 и 2000-е гг. Необходимо признать, что толерантность не есть принятие чужой группы и ее представителей, а лишь отсутствие явной дискриминации по отношению к ним. Тем не менее именно она является водоразделом, за которым начинаются различные уровни неприятия, дискриминации. Н. А. Журавлевой показано, что лица, склонные к толерантности, характеризуются более выраженной ориентацией на ценности социальной ответственности, а те, кто склонны проявлять толерантность в поведении, характеризуются и ориентацией на альтруистические ценности. Высокая значимость прагматических (образованность, твердая воля, предприимчивость, эффективность в делах, богатство и рационализм) и индивидуалистических (независимость, свобода и развлечения) ценностей связана с низкой толерантностью [10]. Иначе говоря, существенным для поддержки дискриминационных установок могут быть и те ценности общества, которые,

будучи усвоены на более ранних этапах социализации личности, образуют особые ценностные комбинации. Они могут представлять инстанцию личности, исходя из которой дискриминационные идеи легко подхватываются и реализуются в поведении взрослого человека.

Вторичная социализация является более чувствительной к ситуации внутри- и межгрупповых отношений, поскольку направлена, прежде всего, на овладение навыками взаимодействия в конкретной группе и выражается в изменении внешнего поведения [12]. Поэтому формирование дискриминационных установок здесь может иметь ситуационную основу, связанную с групповыми отношениями. Все формы дискриминации во многом обусловлены внутри- и межгрупповым сравнением. В случае внутригрупповой дискриминации речь идет о межличностных отношениях, где дискриминационная установка реализуется на уровне внутригрупповой иерархии, а в случае межгрупповых – соответственно, о тех отношениях, которые строятся на основе межгруппового сравнения и реализуются в тенденциозности в силу ингруппового фаворитизма и простой категоризации по принципу «Свой–Чужой». В этом смысле дискриминационная установка усваивается как один из способов и результатов социальной адаптации и идентификации с определенной группой. Вполне очевидно, что, в отличие от первичной социализации, усвоенные в процессе вторичной социализации дискриминационные установки не столь стабильны и устойчивы. Напротив, они характеризуются изменчивостью и неустойчивостью, поскольку социальный опыт взрослого предполагает наличие континуальности в оценках мира и других людей. Поэтому разработки программ противодействия дискриминационным установкам в обществе вовсе небесперспективны. Одним из таких примеров служат программы кооперативного межгруппового взаимодействия, в соответствии с которыми представители групп не просто контактируют друг с другом, ибо контакты между группами сами по себе могут даже усиливать предубеждения (что, например, показано в исследованиях Т. F. Pettigrew [13, 14]), а вступают во взаимодействие, в совместную деятельность ради выполнения общих целей. А. Налчаджян [15] считает, что только «неизбежная» практика реальной (совместной) жизни или взаимозависимости (необходимость объединиться друг с другом для достижения каких-то общих целей) может изменить дискриминационные установки в отношении представителей определенных групп – касается это этносов, рас или субкультур.

Важнейшим обстоятельством в формировании дискриминационных установок являются социальные сдвиги, общесоциальные изменения в определенную эпоху жизни поколений, которые выступают внешними инстанциями



личности и групп. Особенно в эти периоды развития общества могут проявляться институциональные дискриминационные установки, порой призванные сменить фокус внимания и сосредоточить его на определенных социальных объектах. Поэтому изучение изменений объекта и предмета дискриминационных установок, а также влияющих на них переменных является одной из важнейших задач социальной психологии. Отражение мира как мультикультурного и комфортного может способствовать преодолению стереотипов.

Культура, по мнению J. Jones [16], тоже может содержать в себе определенные предубеждения. Действительно, в литературе, фольклоре, различных областях искусства могут содержаться элементы дискриминационных установок, которые усваиваются в процессе социализации личности и укореняются весьма глубоко. Это подтверждается и исследованиями в области этнопсихологии, в частности американскими исследователями показано, что снижение этнических предубеждений взрослых сопровождается их сохранением у детей [9].

### Заключение

Таким образом, дискриминационные установки транслируются из различных источников и их усвоение связано как с первичной, так и вторичной социализацией. Особое значение в усвоении дискриминационных установок имеют собственный социальный опыт индивида, его включение в систему межличностных отношений в группе, удовлетворенность/неудовлетворенность ими, способность обрести позитивную идентичность, критическое мировосприятие, наконец, способность к интеллектуальной переработке информации и позитивной атрибуции социальных изменений.

Важнейшей задачей эмпирических исследований является определение «вклада» различных социально-экономических, социально-политических и социокультурных представлений в вариации дискриминационной установки личности, что позволит определить пути их преодоления с использованием социально-когнитивного подхода.

Представление о дискриминационных установках как производных от социализации индивида и ее важнейшего эффекта позволяет определить возможные «чувствительные» этапы для ресоциализации, направленной на формирование представлений о Других как партнерах по социальному бытию, актуальность такого партнерства определяется инновационным развитием общества и общим уровнем его благосостояния. Важным шагом стала бы разработка теоретической структурно-функциональной модели формирования и реализации дискриминационных установок: она позволит объяснить

их действие в процессуальном (динамическом) и содержательном (структурном) планах, что будет способствовать созданию действенных программ их устранения.

Наконец, одним из главных средств устранения дискриминационного поведения является устранение дискриминационных установок. Вопреки сложившемуся мнению о низкой эффективности социальных программ представляется важным создание психологически обоснованной системы просветительской и контактной работы по формированию установок, препятствующих столь легкому принятию дискриминационных в отношении представителей аутгрупп, по крайней мере, на уровне динамического равновесия в системе отношений личности. Общественный консенсус в отношении принятия Других – вопрос сложный и растянутый в исторической перспективе. Однако его постановка уже представляет собой большой шаг в преодолении напряженности во взаимоотношениях представителей различных сообществ и условных дискриминируемых групп.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00094 А.

### Библиографический список

1. Лабунская В. А., Бзезян А. А. Особенности оценивания различных компонентов этнокультурных типов внешнего облика как проявление дискриминационного отношения // Рос. психол. журн. 2013. Т. 10, № 3. С. 37–43.
2. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999. 320 с.
3. Грачев Г. В. Личность и общество : информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. Волгоград, 2004. 336 с.
4. Pettigrew T. F. Gordon Willard Allport : 1897–1967 // Journal of Personality and Social Psychology. 1969. Vol. 12, № 3. P. 5–19.
5. Hepworth J. T., West S. G. Lynchings and the economy : A time-series reanalysis of Hovland and Sears (1940) // Journal of Personality and Social Psychology, 1988. Vol. 55, № 2. P. 239–247. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.239> (дата обращения: 15.01.2018).
6. Judd C. M., Ryan C. S., Park B. Accuracy in the judgment of ingroup and outgroup variability // Journal of Personality and Social Psychology, 1991. Vol. 61, iss. 3. P. 366–379.
7. Aboud F. E. Children and Prejudice Social psychology and society. Oxford, 1988. 240 p.
8. Рягузова Е. В. Социокультурный парадокс (антиномия) различия «Я–Другой» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 85–89.
9. Браун Р. Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии. 2001. М., С. 548–577.
10. Журавлева Н. А. Социально-психологические факторы



толерантного отношения к взглядам и мнениям других людей // Психол. журн. 2015. Т. 38, № 2. С. 32–43.

11. *Tajfel H.* Social stereotypes and social groups // *Intergroup behavior*. Eds J. C. Turner, H. Giles. Oxford, 1981. P. 144–167.
12. *Шамионов Р. М., Голованова А. А.* Социальная психология личности. М., 2017. 300 с.
13. *Pettigrew T. F.* Intergroup contact theory // *Annual Review of Psychology*. 1988. Vol. 49, № 1. P. 65–85. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.65
14. *Pettigrew T. F., Tropp L. R.* How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators // *European Journal of Social Psychology*. 2008. Vol. 38, № 6. P. 922–934. DOI: 10.1002/ejsp.504
15. *Налчаджян А.* Этнопсихология. СПб., 2004. 381 с.
16. *Jones J.* Prejudice and racism. New York, 1997. 592 p.

#### Образец для цитирования:

*Шамионов Р. М.* Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 129–135. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-132.

### Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization

Rail M. Shamionov

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: shamionov@mail.ru

Discriminatory attitudes are an important regulator of individual and group behavior that is expressed towards representatives of various groups in the modern society. The importance of overcoming discriminatory attitudes for innovative development of the society has been confirmed. The article presents results of theoretical analysis of the problem of discriminatory attitudes formation from the standpoint of individual socialization. It is assumed that there are various sources of discriminatory attitudes that are actualized at different levels of individual socialization. The article introduces the definition of discriminatory attitude as readiness and predisposition of an individual to behavior that limits the activity of other people, which is formed in the process of socialization of the individual in various groups, regulating the actions and integral attitude of a person to representatives of out-groups. We viewed two levels of assimilation of discriminatory attitudes, i.e. in the process of primary and secondary socialization, as well as their specific features. We also analysed the sources of discriminatory attitudes, i.e. personality, group, society and culture. The study revealed correlation of attitude and consistent behavior of an individual in relation to group pressure and pressure related to interpersonal relations. The article offers guidelines for practical application of scientific and theoretical knowledge about discriminatory attitudes. It also outlines the prospects for the development of programs aimed at overcoming discriminatory attitudes and scientific research in this field.

**Key words:** personality, Other, group, in-group, out-group, socialization, discriminatory attitude, prejudice, representations.

**Acknowledgments:** *The reported study was funded by RFFR according to the research project no. 18-013-00094 A.*

#### References

1. *Labunskaya V. A., Bzezyan A. A.* Osobennosti otsenivaniya razlichnykh komponentov etnokul'turnykh tipov vneshnego oblika kak proyavlenie diskriminatsionnogo otnosheniya [Features of Evaluation of Various Components of

Ethnocultural Types of Facial Appearance as Manifestation of Discriminating Relation], *Ros. psikhol. zhurn.* (Russian Psychological Journal), 2013, vol. 10, no. 3, pp. 37–43 (in Russian).

2. *Stefanenko T. G.* *Etnopsikhologiya* [Ethno-Psychology]. Moscow, 1999. 320 p. (in Russian).
3. *Grachev G. V.* *Lichnost' i obshchestvo: informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' i psikhologicheskaya zashchita* [Personality and Society: Information-Psychological Security and Psychological Protection]. Volgograd, 2004. 336 p. (in Russian).
4. *Pettigrew T. F.* Gordon Willard Allport: 1897–1967. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969. 12 (3), pp. 5–19.
5. *Hepworth J. T., West S. G.* Lynchings and the economy: A time-series reanalysis of Hovland and Sears (1940). *Journal of Personality and Social Psychology*, 1988. Vol. 55, no. 2, pp. 239–247. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.239> (accessed 15 January 2018).
6. *Judd C. M., Ryan C. S., Park B.* Accuracy in the judgment of ingroup and outgroup variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 61, iss. 3, pp. 366–379.
7. *Aboud F. E.* *Children and Prejudice Social psychology and society*. Oxford, 1988. 240 p.
8. *Ryaguzova E. V.* Sotsiokul'turnyy paradoks (antinomiya) razlicheniya «Ya–Drugoy» [Socio-Cultural Paradox {Antinomy} Distinction between «I–Others»]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 1, pp. 85–89 (in Russian).
9. *Braun R.* Mezhhruppovye otnosheniya [Inter-Group Relations]. In: *Perspektivy sotsial'noy psikhologii* [Perspectives of social Psychology]. Moscow, 2001, pp. 548–577 (in Russian, trans. from English).
10. *Zhuravleva N. A.* Sotsial'no-psikhologicheskie faktory tolerantnogo otnosheniya k vzglyadam i mneniyam drugih lyudey [Socio-Psychological Factors of Tolerant Attitude to Others' Views and Opinions]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2015, vol. 38, no. 2, pp.32–43 (in Russian).
11. *Tajfel H.* Social stereotypes and social groups. In: *Intergroup behavior*. Eds. J. C. Turner, H. Giles. Oxford, 1981, pp. 144–167.
12. *Shamionov R. M., Golovanova A. A.* *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* [Social Psychology of Personality]. Moscow, 2017. 300 p. (in Russian).



13. Pettigrew T. F. Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 1988, vol. 49, no. 1, pp. 65–85. DOI: 10.1146/annurev.psych.49.1.65
14. Pettigrew T. F. & Tropp L. R. How does intergroup contact reduce prejudice? Metaanalytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 2008, vol. 38, no. 6, pp. 922–34. DOI: 10.1002/ejsp.504
15. Nalchadzhyan A. *Etnopsikhologiya* [Ethno-Psychology]. St. Petersburg, 2004. 381 p. (in Russian).
16. Jones J. *Prejudice and racism*. New York, 1997. 592 p.

---

**Cite this article as:**

Shamionov R. M. Formation of Discriminatory Personal Attitudes in the Process of Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 129–135 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135.

---



УДК 159.9.07:316.6

## К ВОПРОСУ О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИЧНОСТНЫХ ФАКТОРАХ ВОСПРИЯТИЯ ПОВСЕДНЕВНЫХ СТРЕССОРОВ

Л. А. Головей, И. Р. Муртазина

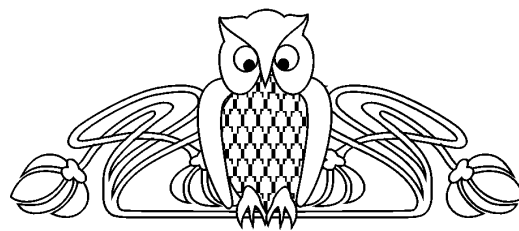
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, l.golovej@spbu.ru

Муртазина Инна Ралифовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра психологии личности, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, i.r.murta-zina@spbu.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, цель которого состояла в изучении взаимосвязей восприятия повседневных стрессоров с функциональным состоянием нервной системы, уровнем стрессовой напряженности и личностными характеристиками. Исследование выполнено на выборке ( $N = 120$ ) (50% мужчин и 50% женщин в возрасте от 20 до 60 лет) с применением комплекса психодиагностического инструментария: для изучения стрессоров повседневной жизни использован авторский опросник, включающий 82 стрессовых события; для оценки работоспособности и функционального состояния ЦНС применена компьютерная методика М. П. Мороз (2001); уровень стрессовой напряженности определялся при помощи опросника «ШВС-10» (В. А. Абабков с соавторами); для изучения личностных переменных использовались 16-факторный опросник Р. Кеттелла (адаптация А. Н. Капустинной с соавторами), опросник УСК Дж. Роттера (адаптация Е. Ф. Бажина с соавторами). Выявлен выраженный уровень воспринимаемых повседневных стрессоров во всех рассматриваемых сферах жизни. Выраженная стрессовая нагрузка проявилась в снижении уровня работоспособности нервной системы и повышении психологической напряженности. Установлено, что повышение тревожности, снижение самоконтроля и повышение экстернальности способствуют восприятию и оценке большего количества событий как стрессовых. Выявлены существенные различия в структурах взаимосвязей физиологических и психологических показателей стрессовой напряженности и личностных особенностей групп испытуемых с разным уровнем работоспособности нервной системы. В группе с нормативным уровнем функционального состояния ЦНС обнаружена большая интегрированность всех изучаемых параметров, чем в группе со сниженной работоспособностью. Это может свидетельствовать о том, что более высокий уровень интегрированности всех показателей является фактором противодействия повседневным стрессорам и обеспечивается оптимально-нормативным функциональным состоянием ЦНС. Сниженный функциональный уровень ЦНС и дезинтеграция личностных свойств и показателей напряженности способствуют восприятию большего количества жизненных ситуаций как стрессовых.

**Ключевые слова:** повседневный стресс, психическое напряжение, стрессоры, восприятие стрессоров, работоспособность, функциональное состояние, личность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-136-142



### Введение

Условия современной жизни, ее неустойчивый, транзитивный характер предъявляют повышенные требования к адапционным возможностям человека. Он все чаще сталкивается в своей повседневной жизни с трудностями, неприятностями, дефицитом времени, затруднениями в межличностном общении и семейной жизни. Разрабатывая проблему преодоления, Р. Лазарус ввел понятие «повседневные неприятности» (daily hassles) – в трудовой, семейной, учебной жизни, каждодневном социальном взаимодействии, обращая внимания на стрессы слабые по интенсивности, но длительные по времени воздействия на человека.

Современные исследования показывают, что повседневные стрессы, накапливаясь, способны оказывать негативное влияние на здоровье и психологическое благополучие человека [1–3]. Авторами отмечается, что события повседневной жизни – рабочие стрессоры, межличностные, ролевые и социальные стрессоры выступают, как «повседневные сложности», вызывающие нарушения самочувствия и ощущающиеся как угрожающие, оскорбительные, фрустрирующие [4, р. 31]. Установлено, что негативные эффекты от воздействия повседневных стрессоров могут быть значительней, нежели от кризисных событий жизни [5].

Стресс рассматривается как генерализованная реакция напряжения, возникающая в ответ на действие факторов, угрожающих благополучию организма, и требующая мобилизации механизмов адаптации. Состояние стресса представляет собой особый вид функциональных состояний центральной нервной системы, которое определяется уровнем активации коры и глубоких структур мозга [6]. Уровень функциональной напряженности определяется факторами интенсивности нагрузки. Чрезмерная напряженность может привести к вегетативным сдвигам, развитию невротических состояний и нарушениям адаптации.

Важным положением теории Р. Лазаруса является представление о том, что субъективные когнитивные оценки угрозы и возможностей совладания определяются индивидуально-личностным своеобразием субъекта. В ряде исследований совладающего со стрессом поведения значительная роль отводится индивидуально-личностным ресурсам [2]. В качестве факторов влияния изучались нейродинамические характеристики – сила



нервной системы, лабильность, подвижность [7, 8]. Среди значимых личностных детерминант совладания учеными рассматривались выносливость, самооэффективность, самооценка, чувство связи, когерентности, оптимизм, самопринятие, локус контроля и др. [3, 4, 9]. Наши исследования показали вовлеченность личностных свойств в восприятие и оценку профессиональных событий и жизненного контекста как стрессовых [10, 11].

Все это позволяет говорить о важной роли личности как в оценке стрессовых событий, так и в выборе стратегий совладания. Выдвигается предположение, что свойства личности могут выступать как в качестве предикторов, так и в качестве модераторов стресса, изменяя его характер, ослабляя или усиливая воздействие стрессовых факторов.

Существует несколько теоретических моделей психологического стресса, включающих в себя регуляторы стрессового состояния и прогноз деятельности. Они отражают особенности восприятия человеком факторов окружения и его реакций, а также последствия влияния стрессового состояния на его здоровье и благополучие. Большинство из моделей разработаны применительно к стрессам профессиональной жизни. Рассматривая их в более широком контексте, применительно к воздействию стрессоров повседневной жизни в целом, можно представить модель в следующем виде (рисунок).

В реакции организма на стрессовые воздействия вовлекаются как физиологический, так и личностный уровни. Вместе с тем совместного рассмотрения роли этих уровней в возникновении и регулировании ответов на стрессоры повседневной жизни практически не предпринималось.

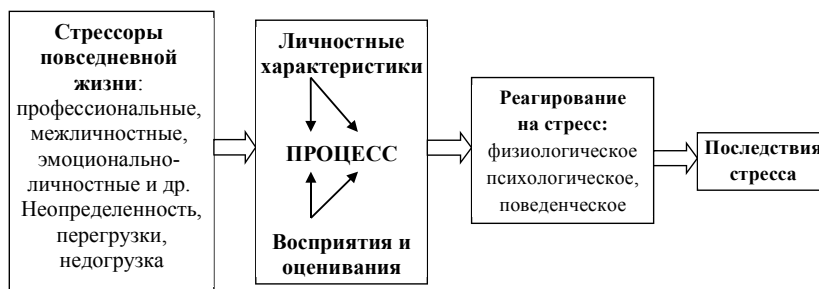
Исходя из вышесказанного, *задачами нашего исследования* стали: 1) изучение взаимосвязей восприятия стрессоров повседневной жизни с показателями функционального состояния нервной системы; 2) исследование взаимосвязей функционального состояния нервной системы и психологических показателей стрессовой напряженности; 3) выявление взаимосвязей восприятия повседневных стрессоров с функциональным состоянием нервной системы, уровнем стрессовой напряженности и с личностными характеристиками.

Исходя из представленной модели была сформулирована *гипотеза*, что восприятие и оценка ситуации как стрессовой опосредуется особенностями личности, а реагирование на стрессоры проявляется в изменении функционального состояния нервной системы, психологических показателях стрессовой напряженности, важным фактором является степень интеграции всех уровней.

### Выборка, методики и методы исследования

*Выборка* состояла из 120 человек в возрасте от 20 до 60 лет: 60 мужчин и 60 женщин, средний возраст респондентов 36,84 года (мужчин – 35,87, женщин – 37,82).

*Методы:* для изучения стрессоров использовался опросник повседневных стрессоров, разработанный коллективом авторов на основе данных зарубежных публикаций о наиболее встречаемых стрессорах [4, 9]. В разработке опросника принимали участие О. Ю. Стрижицкая, Л. А. Головей, М. Д. Петраш, С. С. Савенышева. Он представляет собой список, состоящий из 82 стрессовых событий, относящихся к восьми сферам жизнедеятельности человека: *профессиональной, межличностных отношений, окружающей действительности, отдыха и досуга, финансовой, сферам социального, медицинского, сферы обслуживания, хозяйственно-бытовой, эмоционально-личностной*. Респондентам предлагалось отметить в списке события, которые произошли с ними в течение последних двух недель, а также указать интенсивность переживания каждого из выбранных событий, используя шкалу от 1 до 10 баллов. В связи с тем, что количество стрессоров в каждой сфере неодинаково, результат по каждой шкале оценивался в процентах для возможности дальнейшего сопоставления количества стрессоров разных сфер между собой. Для оценки функционального состояния центральной нервной системы (ЦНС) и работоспособности использовалась компьютерная методика экспресс-диагностики (М. П. Мороз) [6]. Методика построена на основе вариационной хронорефлексометрии, основным показателем функционального состояния является устойчивость времени реакции (УР) и ее



Теоретическая модель повседневного стресса  
Theoretical model of everyday stress



вариативность. Методика позволяет выявить пять уровней работоспособности ЦНС: от нормального до стрессового и существенно сниженного. Для оценки уровня психической напряженности использовался опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС) [12]. Среди личностных переменных мы выделили эмоциональные и регуляторные свойства, которые могут быть наиболее значимы для восприятия стрессоров, они изучались с помощью 16-факторного опросника Р. Кеттелла [13] и опросника УСК Дж. Роттера [14]. Представленные результаты обработаны с помощью IBM SPSS 23.0.

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов исследования распространенности повседневных стрессоров выявил довольно выраженный уровень их присутствия во всех выделенных сферах жизни взрослого человека. Результаты выборки в целом свидетельствуют о том, что наиболее насыщенными повседневными стрессорами являются профессиональная ( $M = 26,18$ ), эмоционально-личностная ( $M = 20,50$ ), хозяйственно-бытовая ( $M = 19,28$ ) и финансовая ( $M = 19,02$ ) сферы. Промежуточное место занимают сфера межличностных отношений ( $M = 18,11$ ) и внешняя сфера, связанная с окружающим миром ( $M = 17,57$ ). Наименее нагруженными стрессорами оказались сфера отдыха и досуга ( $M = 15,39$ ), а также сфера обслуживания ( $M = 10,6$ ). Результаты представлены в процентах от максимально возможного количества стрессоров.

Выраженная стрессовая нагруженность проявилась в физиологических и психологических показателях напряженности, о чем свидетельствует большое количество корреляционных связей между количеством стрессоров, уровнем психической напряженности, общей выраженностью переживания стресса (ШВС-10) и функциональным состоянием ЦНС по показателю устойчивостью реакции (УР). Между всеми видами изучаемых стрессоров и УР получена 21 отрицательная связь ( $p < 0,005; 0,001$ ), свидетельствующие о том, что более высокой частоте стрессоров разных областей жизни соответствует сниженный уровень работоспособности нервной системы. Выявлены многочисленные прямые взаимосвязи частоты воспринимаемых стрессоров с субъективной оценкой уровня переживаемого стресса (всего 27 взаимосвязей при  $p < 0,001$ ), а также с выраженностью симптомов стрессового напряжения (15 взаимосвязей при  $p < 0,001$ ). Обнаруженные взаимосвязи свидетельствуют о единой системе реагирования на стрессоры повседневной жизни, включающей физиологический и психологический, субъективный уровни.

Это подтвердилось при анализе взаимосвязей физиологических и психологических показателей стрессовой напряженности. Обнаружено, что все

три показателя УР (уровень реакций при работе правой, левой руками и средний показатель) имеют высокодостоверные отрицательные связи с уровнем перенапряжения и общей выраженностью стресса (5 связей при  $p < 0,001$ , одна при  $p < 0,05$ ). Это указывает на то, что снижению работоспособности нервной системы сопутствует повышение силы стрессового перенапряжения.

Для подтверждения выдвинутого предположения, что степень вовлеченности разных подсистем индивидуальности в анализ и переработку стрессовых событий может различаться у людей с разным уровнем работоспособности нервной системы, было проведено сравнительное сопоставление групп респондентов с нормативными показателями работоспособности (1-я группа) и респондентов со сниженными показателями работоспособности (2-я группа). При делении выборки на группы учитывалось усредненное значение УР [6].

В 1-ю группу вошло 64 человека (17 человек с нормальной и 47 – с незначительно сниженной, нижняя граница нормы, работоспособностью). Во 2-ю группу вошло 56 человек (2 – с ограниченной работоспособностью, 46 – со сниженной и 8 – с существенно сниженной). Средний возраст испытуемых в 1-й группе – 33,7; 2-й – 40,43 года. Сравнительный анализ степени выраженности стрессоров в выделенных группах выявил различия (табл. 1).

Во второй группе отмечается существенно большее количество стрессоров во всех сферах жизни (см. табл. 1). Ранговый анализ показал, что самой нагруженной у представителей обеих групп является профессиональная сфера. Далее в группе с нормальным уровнем работоспособности следуют хозяйственная и финансовая сферы, в группе с низкой работоспособностью второе место занимает эмоционально-личностная, т. е. для людей со сниженным уровнем работоспособности характерна более высокая частота воспринимаемых повседневных стрессоров и большая значимость эмоционально-личностных проблем.

Анализ различий групп по уровню переживаемого стресса (по  $t$ -критерию Стьюдента) показал, что перенапряжение и воспринимаемый стресс достоверно выше у испытуемых со сниженным уровнем работоспособности (табл. 2).

Сравнение личностных особенностей в выделенных группах выявило различия по шкалам опросника УСК Дж. Роттера. Респонденты с нормативными показателями работоспособности обнаружили более высокую интернальность в области достижений ( $p = 0,001$ ), в семейных ( $p = 0,007$ ), межличностных отношениях ( $p = 0,034$ ) и общую интернальность, т. е. они в большей мере склонны приписывать ответственность в указанных сферах себе, а не внешним факторам или другим людям.

Для выявления специфики взаимосвязей между выраженностью стрессоров, личностными характеристиками и психологическими показате-





Таблица 1 / Table 1

**Выраженность повседневных стрессоров в различных сферах жизни у лиц с нормальным и сниженным уровнями работоспособности ЦНС**

**Expression of everyday stressors in various spheres of life in individuals with normal and decreased levels of the CNS performance**

Жизненные сферы	<i>M</i> нормальный УР	<i>SD</i>	Ранг	<i>M</i> сниженный УР	<i>SD</i>	Ранг
Работа/дела	<b>22,63</b>	<b>20,43</b>	<b>1</b>	<b>30,24</b>	<b>26,09</b>	<b>1</b>
Межличностное общение	14,16	13,29	6	22,63	21,77	4
Внешняя среда	14,89	11,85	5	20,63	16,81	6
Отдых, досуг	13,50	14,81	7	17,55	19,55	7
Финансы	<b>15,83</b>	<b>18,35</b>	<b>3</b>	<b>22,66</b>	<b>22,36</b>	<b>3</b>
Социальное обслуживание	8,44	15,27	8	13,08	18,37	8
Хозяйственно-бытовая	<b>16,77</b>	<b>20,08</b>	<b>2</b>	22,14	25,78	5
Эмоционально-личностная	15,16	17,08	4	<b>26,61</b>	<b>28,76</b>	<b>2</b>

лями стрессовой напряженности в выделенных группах был использован корреляционный анализ.

Анализ взаимосвязей *личностных характеристик и частоты повседневных стрессоров* выявил высокую вовлеченность эмоциональных и регуляторных личностных свойств в восприятие стрессоров в группе с нормальным уровнем работоспособности нервной системы. Фактор тревожности (*O*) обнаружил три прямые связи со стрессорами окружающей среды, хозяйственной и личностной сфер. Факторы самоконтроля (*Q3*), интернальности в области достижений, в семейной сфере и общей интернальности образовали пять обратных связей с частотой стрессоров в хозяйственно-бытовой, досуговой и личностной сферах. Выявленные связи свидетельствуют о том, что повышение тревожности, снижение самоконтроля и повышение экстернальности способствуют восприятию и оценке большего количества событий как стрессовых.

В группе респондентов со сниженным уровнем работоспособности личностные характеристики в существенно меньшей степени вовлечены в оценку стрессоров. В этой группе было обнаружено всего три отрицательные взаимосвязи интернальности в области достижений и общей интернальности с частотой стрессоров в финансовой сфере и отрицательная связь эмоциональной зрелости (фактор *C*) со стрессорами в досуговой сфере (все связи при  $p < 0,05$ ).

Исследование соотношения *частоты стрессоров, показателей перенапряжения и общей*

*выраженности стресса* в первой группе обнаружилось 14 положительных взаимосвязей (12 при  $p < 0,001$ ; 2 при  $p < 0,05$ ). Эти связи указывают на то, что увеличение количества воспринимаемых стрессоров в сферах работы, межличностного общения, внешней среды, финансовой, хозяйственно-бытовой и личностной сопровождается повышением уровня перенапряжения, общей выраженности стресса и противодействия стрессу. Во второй группе количество взаимосвязей в два раза меньше: всего семь (при  $p < 0,05$ ), общая их направленность сохраняется. Количество стрессоров в досуговой, личной, хозяйственно-бытовой и внешней сферах образовали положительные связи с уровнем перенапряжения, а количество стрессоров в финансовой, хозяйственно-бытовой и личной сферах образовали связи с величиной противодействия стрессу.

Подобная картина наблюдается и в количестве корреляционных связей между *силой перенапряжения, общей выраженностью стресса и личностными особенностями*. В первой группе насчитывается 14 взаимосвязей, во второй – лишь 8. Полученные связи свидетельствуют о том, что с повышением тревожности (фактор *O*) и понижением эмоциональной зрелости (фактор *C*) увеличивается перенапряжение и общая выраженность стресса. А снижение уровня самоконтроля (фактор *Q3*) и интернальности в области достижений, семейной, профессиональной сферах и общей интернальности приводит к повышению перенапряжения и общей выраженности стресса.

Таблица 2 / Table 2

**Показатели шкалы воспринимаемого стресса (ШВС-10)**

**Indicators of the scale of perceived stress (ShVS-10)**

Шкалы	Нормальный УР		Сниженный УР		<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Перенапряжение	14,38	4,45	17,25	4,76	0,000
Противодействие стрессу	9,09	2,35	9,64	2,55	0,222
Шкала воспринимаемого стресса	29,28	4,01	31,61	3,93	0,000



Во второй группе характер связей сохраняется, но степень вовлеченности личности в регуляцию стрессовой напряженности существенно меньше.

Обобщая полученные взаимосвязи, можно сказать, что личность выступает в качестве фактора, регулирующего уровень стрессового напряжения, с одной стороны, фильтруя внешние стрессоры, с другой стороны, регулируя уровень стрессового перенапряжения.

Различия в структурах взаимосвязей физиологических, психологических показателей стрессовой напряженности и личностных свойств проявились в существенно большей степени интегрированности всех изучаемых параметров в группе, характеризующейся нормативным уровнем функционального состояния ЦНС: общее количество взаимосвязей между показателями – 36. В группе с низким уровнем работоспособности ЦНС связей в два раза меньше – всего 18. Это позволяет предположить, что более высокий уровень интегрированности всех показателей выступает в качестве фактора противодействия стрессорам повседневной жизни и связан с оптимально нормативным функционированием ЦНС. Сниженный функциональный уровень ЦНС характеризуется дезинтеграцией личностных и психологических переменных, что способствует восприятию большего количества жизненных ситуаций как стрессовых и повышению напряженности.

Впервые внимание на роль перестройки во взаимодействии разных уровней индивидуальности между собой обратил Б. Г. Ананьев [7]. В исследованиях, проводимых под его руководством, было показано, что в условиях экзаменационного стресса происходит перестройка корреляционных связей, причем для менее успешно справляющихся со стрессом студентов характерен распад связей. Несколько позже подобный феномен дезинтеграции структур был подтвержден в исследованиях Г. И. Акиншиковой [15], Е. Ф. Рыбалко [16] и др. Полученные в нашем исследовании результаты, касающиеся стрессоров повседневной жизни, согласуются с этими данными.

## Заключение

Исследование выявило высокий уровень распространенности стрессоров повседневной жизни. Наиболее нагруженной повседневными стрессорами оказалась профессиональная сфера, что может быть свидетельством ее высокой значимости в жизни взрослого человека, постоянным повышением и изменчивостью требований к профессионалу в современных условиях.

Выявлены взаимосвязи функционального состояния нервной системы с уровнем переживаемого стресса и количеством воспринимаемых стрессоров повседневной жизни.

Показана вовлеченность свойств личности в восприятие повседневных стрессоров, проявляющаяся в том, что повышение тревожности,

снижение самоконтроля, а также повышение экстернальности способствуют восприятию и оценке большего количества событий как стрессовых.

Обнаружены различия в степени вовлеченности личностных переменных в регуляцию стрессовой напряженности, связанные с функциональным состоянием нервной системы. Показана меньшая степень вовлеченности личности в регуляцию стрессовой напряженности при сниженном уровне функционирования нервной системы.

Выявлен факт дезинтеграции свойств личности, психологических показателей стрессовой напряженности и восприятия повседневных стрессоров при сниженном уровне работоспособности нервной системы, что может рассматриваться как фактор, снижающий возможности противодействия стрессу.

**Благодарности и финансирование:** Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект «Комплексное изучение стрессоров повседневной жизни и ресурсы их преодоления в разные периоды взрослости» (№ 16-18-100088).

## Библиографический список

1. Овчинников Б. В., Колчев А. И. Профессиональный стресс и здоровье // Психология профессионального здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2006. С. 204–213.
2. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2011. 512 с.
3. Serido J., Almeida D. M., Wethington E. Chronic stressors and daily hassles : Unique and interactive relationships with psychological distress // Journal of Health and Social Behavior. 2004. Vol. 45. P. 17–33. DOI: 10.1177/002214650404500102
4. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurement : daily hassles and uplifts versus major life events // Journal of Behavioral Medicine. 1981. Vol. 4, № 1. P. 1–39.
5. Holahan C. K., Holahan C. J. Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis // Journal of Gerontology. 1987. Vol. 42. P. 65–68.
6. Мороз М. П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека. Рекомендации по допуску к работе : метод. руководство. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2009. 48 с.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. СПб., 2007. Т. I. 412 с.
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
9. Maybery D. J., Graham D. Hassles and uplifts : including interpersonal events // Stress and health. 2001. Vol. 17, № 2. P. 91–104.
10. Головей Л. А., Стрижицкая О. Ю. Особенности структуры повседневных стрессоров и ресурсов личности в разные периоды взрослости // Психология повседнев-



- ного и травматического стресса : угрозы, последствия и совладание / под ред. А. Л. Журавлева, Н. В. Тарабриной, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенковой. М., 2016. С. 27–50.
11. Головей Л. А., Туренко Е. А. Дифференциально-психологический аспект переживания кризисов в разные периоды взрослости // От истоков к современности : 130 лет организации психологического общества при Московском университете : сб. материалов юбилейной конф. : в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. М., 2015. Т. 5. С. 69–72.
12. Абабков В. А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О. В. [и др.]. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестн. СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 2. С. 6–15.
13. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. 112 с.
14. Бажин Е. Ф., Гольнкина Е. А., Эткинд А. М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. Т. 5, № 3. С. 36–42.
15. Акинцикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л., 1977. 159 с.
16. Рыбалко Е. Ф. Взаимосвязь индивидуальных и личностных свойств в индивидуальном развитии человека // Онтопсихология / под ред. А. А. Крылова, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2003. С. 152–189.

#### Образец для цитирования:

Головей Л. А., Муртазина И. Р. К вопросу о психофизиологических и личностных факторах восприятия повседневных стрессоров // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 136–142. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-136-142.

#### On the Question Of Psychophysiological and Personal Factors of Perception of Daily Stressors

Larisa A. Golovey

Saint Petersburg University  
7–9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia  
E-mail: l.golovej@spbu.ru

Inna R. Murtazina

Saint Petersburg University  
7–9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia  
E-mail: i.r.myrtazina@spbu.ru

The paper presents the results of an empirical study, which *purpose* was to study the relationship between the perception of everyday stressors and the functional state of the nervous system, the level of stress tension and personal characteristics. The study was performed on a sample ( $n = 120$ ) at the age of 20 to 60 years old (50% of men and 50% of women) with the use of a complex of psychodiagnostic instruments: for the study of everyday life stressors the author's questionnaire including 82 stressful events was used; for assessment of the operability and functional state of the CNS was used a computer technique by M. P. Moroz (2001); the level of stress intensity was determined using the questionnaire «ShVS-10» (by V. A. Ababkov et al); for the study of personal variables, a 16-factor questionnaire by R. Cattell (adapted by A. N. Kapustin), a questionnaire of USC by J. Rotter (adapted by E. F. Bazhin et al.) were used. An expressed level of perceived everyday stressors has been revealed in all the spheres of life under consideration. The expressed stress load was manifested in a decrease in the performance level of nervous system and in the increase of psychological tension. It has been established that an increase in anxiety, a decrease in self-control and an increase in externality contribute to the perception and evaluation of the most of events as stressful. Significant differences in the structures of the relationship between physiological and psychological indicators of stress tension and personality characteristics between groups of subjects with different levels of performance of the nervous system are revealed. In the group with the normative level of the functional state of the CNS, a greater integration of all the studied parameters was found than that in the group with reduced performance. This may

indicate that a higher level of integration of all indicators is a factor in counteracting everyday stressors and is ensured by the optimal-normative functional state of the CNS. The reduced functional level of the CNS and the disintegration of personality traits and indicators of tension contribute to the perception of the most of events as stressful.  
**Key words:** everyday stress, mental tension, stressors, perception of stressors, performance, functional state, personality.

**Acknowledgments:** *The work was supported by the Russian Scientific Fund project “Comprehensive study of everyday life stressors and resources to overcome them in different periods of adulthood” (no. 16-18-100088).*

#### References

1. Ovchinnikov B. V., Kolchev A. I. Professional'nyy stress i zdorov'e [Occupational Stress and Health]. In: *Psikhologiya professional'nogo zdorov'ya* [Psychology of Occupational Health]. Ed. by G. S. Nikiforov. St. Petersburg, 2006. P. 204–213 (in Russian).
2. *Stress, vygoranie, sovladanie v sovremennom kontekste* (Stress, Burnout, Coping in Modern Context). Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2011. 512 p. (in Russian).
3. Serido J., Almeida D. M., Wethington E. Chronic stressors and daily hassles: Unique and interactive relationships with psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 2004, vol. 45, pp. 17–33. DOI: 10.1177/002214650404500102.
4. Kanner A. D., Coyne J. C., Schaefer C., Lazarus R. S. Comparison of two modes of stress measurement: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioral Medicine*, 1981, vol. 4, no. 1, pp. 1–39.
5. Holahan C. K., Holahan C. J. Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis. *Journal of Gerontology*, 1987, vol. 42, pp. 65–68.
6. Moroz M. P. *Ekspress-diyagnostika rabotosposobnosti i funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka. Rekomendatsii po dopusku k rabote: metodicheskoe rukovodstvo* [Express-Diagnostics of Person's Functional State. Recommendations



- tions for Admission to Work: Methodological Guide]. St. Petersburg, 2009. 48 p. (in Russian).
7. Anan'ev B. G. *Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t.* [Selected psychological works], St. Petersburg, 2007, vol. 1, 412 p. (in Russian).
  8. Merlin V. S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Essay of Integral Research of Individuality]. Moscow, 1986. 256 p. (in Russian).
  9. Maybery D. J., Graham D. Hassles and uplifts: including interpersonal events. *Stress and health*, 2001, vol. 17, no. 2, pp. 91–104.
  10. Golovey L. A., Strizhitskaya O. Yu. Osobennosti struktury povsednevnykh stressorov i resursov lichnosti v raznye periody vzroslosti [Features of Structure of Everyday Stressors and Individual's Resources in Different Periods of Adulthood]. In: *Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy, posledstviya i sovladanie* [Psychology of Everyday and Traumatic Stress: Threats, Consequences and Coping]. Eds. A. L. Zhuravlev, N. V. Tarabrina, E. A. Sergienko, N. E. Kharlamenkova. Moscow, 2016, pp. 27–50 (in Russian).
  11. Golovey L. A., Turenko E. A. Differentsial'no-psikhologicheskiy aspekt perezhivaniya krizisov v raznye periody vzroslosti [Differential-Psychological Aspect of Experience of Crises in Different Periods of Adulthood]. In: *Ot istokov k sovremennosti: 130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete: sb. materialov yubileynoy konf.: v 5 t.* [From Origins to Modernity: 130 Years since Organization of Psychological Society at Moscow University: Collection of Materials of Jubilee Conference: in 5 vol.]. Ed. D. B. Bogoyavlenskaya. Moscow, 2015, vol. 5, pp. 69–72 (in Russian).
  12. Ababkov V. A., Baryshnikova K., Vorontsova-Venger O. V., Gorbunov I. A., Kapranova S. V., Pologaeva E. A., Stuklov K. A. Validizatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika «Shkala vosprinimaemogo stressa-10» [Validation of Russian Version of Questionnaire «Perceived Stress Scale-10»]. *Vestnik SPbGU. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology. Pedagogy], 2016, iss. 2, pp. 6–15 (in Russian).
  13. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multifactor Personal Technique by R. Cattell]. St. Petersburg, 2001. 112 p. (in Russian).
  14. Bazhin E. F., Golyunkina E. A., Etkind A. M. Metod issledovaniya urovnya sub»ektivnogo kontrolya [Method of Researching of Level of Subjective Control]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1984, vol. 5, no. 3, pp. 36–42 (in Russian).
  15. Akinshchikova G. I. *Somaticheskaya i psikhofiziologicheskaya organizatsiya cheloveka* [Person's Somatic and Physiological Organization]. Leningrad, 1977. 159 p. (in Russian).
  16. Rybalko E. F. Vzaimosvyaz' individual'nykh i lichnostnykh svoystv v individual'nom razvitii cheloveka [Relationship of Individual and Personal Characteristics in Individual Human Development]. In: *Ontopsikhologiya* [Onto-Psychology]. Eds. A. A. Krylov, E. F. Rybalko. St. Petersburg, 2003, pp. 152–189 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Golovey L. A., Murtazina I. R. On the Question of Psychophysiological and Personal Factors of Perception of Daily Stressors. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 136–142 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-136-142.

---



УДК 159.9.072.432:516.6

## КЛАССИКИ О ЛЮБВИ: СОВРЕМЕННЫЙ ВЗГЛЯД

И. А. Джидарьян, О. В. Маслова

Джидарьян Инна Аршавировна, кандидат философских наук, старший научный сотрудник, лаборатория психологии личности, Институт психологии РАН, Москва, Россия, idzhidaryan@mail.ru

Маслова Ольга Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, maslova\_ov@rudn.university

Цель представленного в статье исследования состояла в том, чтобы определить, насколько близки высказывания о любви классиков взглядам наших современников. В исследовании приняли участие 230 человек в возрасте от 19 до 61 года, средний возраст – 29 лет, женщины – 52% выборки, мужчины – 48%. Использован специально разработанный для целей исследования опросник «Представления о любви», включающий в себя 26 высказываний о любви известных деятелей культуры различных времен и народов. Выделены три группы высказываний по степени их принятия респондентами. Наиболее согласны наши современники с тем, что любовь – желание счастья другому лицу, а также с тем, что любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого. Менее всего они согласны воспринимать любовь как помеху и препятствие в жизни. В целом представления наших современников о любви находятся в соответствии с представлениями классической литературы о ней, они также склонны связывать ее с самоотдачей, умением приносить дары и со смыслом жизни. Выявлены гендерные различия: представления о любви женщин более романтичны и идеалистичны, чем у мужчины.

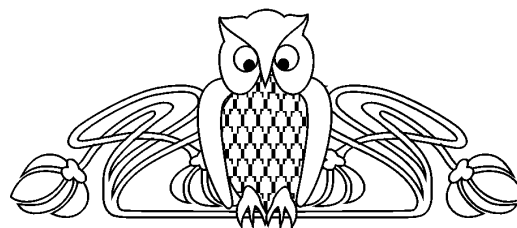
**Ключевые слова:** любовь, классические высказывания о любви, принимаемые / отвергаемые высказывания, гендерные различия в восприятии любви.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-143-148

### Введение

Вряд ли можно назвать другое, более значимое для человека чувство, чем любовь. Однако в психологии феномен любви долгие годы фактически оставался за рамками исследовательской проблематики, лишь изредка оказываясь предметом специального внимания ученых. По давно и негласно установившейся традиции наука уклонялась от его изучения, предоставив это мастерам искусства и литературы, не без основания полагая, что язык художественных образов и поэтических выражений в данном случае более убедителен, чем логико-рациональные толкования.

И действительно, любовь настолько разнообразна по своим проявлениям в жизни, по богатству содержащихся в ней смыслов, парадоксов, переливов настроений и переживаний, по откры-



тости бесконечному, вечному, трансцендентному, что вряд ли можно выразить все это какой-либо формулой или перевести в единообразные и лаконичные суждения и понятия науки. «Бедна любовь, если ее можно измерить» – уже давно выразил эту мысль У. Шекспир, для которого, как и для многих других писателей, поэтов, художников, тема любви была одной из главных, если не самой главной, в творчестве.

По образному выражению Г. Олпорта, для психологов долгое время было характерно «бегство от нежности», так как исследователи боялись показаться излишне эмоциональными, сентиментальными и лично пристрастными [1]. Тем не менее наука, как бы задача исследования любви ни казалась трудноразрешимой, а в силу особенностей самого объекта даже далекой от собственно научной проблематики, не могла от нее полностью отказаться и рано или поздно должна была подойти к ее решению. Систематическое проведение эмпирических исследований любви, предполагающих также разработку соответствующих методик для ее измерения, началось в 70-е гг. прошлого столетия [2–9].

Большинство известных нам исследований были направлены преимущественно на изучение эмоционально-поведенческих и когнитивно-поведенческих проявлений любви, и феномен любви определялся в терминах межличностных отношений (симпатии, привлекательности, привязанности, преданности и пр.) [2–9]. Онтологического аспекта любви коснулся Д. А. Леонтьев, согласившись с теми мыслителями, кто считает, что чувства лишь сопровождают метафизический и метапсихический факт любви, но не составляют его [10]. Нас интересовал прежде всего ценностно-смысловой, содержательный аспект любви, выделенный в качестве основного в концепциях С. Л. Рубинштейна и В. Франкла. Одна из целей исследования состояла в том, чтобы определить, насколько близки классические высказывания о любви взглядам наших современников, что позволило бы представить эмпирическую модель ценностной структуры любви в условиях современного российского общества.

### Методика и выборка исследования

Специально для целей исследования был разработан опросник «Представления о любви», включающий в себя 26 высказываний о любви известных мыслителей, писателей, поэтов, де-



ителей культуры различных времен и народов, среди них У. Шекспир, Ф. Вольтер, Ж.-Б. Мольер, Л. Толстой, О. Бальзак, Ш. Руставели, А. Сент-Экзюпери, Ж.-Ж. Руссо и др. Многие из этих высказываний стали крылатыми выражениями, получившими статус классических [11, 12]. Испытуемым предлагался бланк с высказываниями о любви без указания авторов. Их просили выразить степень своего согласия с предложенными утверждениями по пятибалльной шкале от 0 до 4 баллов. Ответ «полностью согласен» оценивался четырьмя баллами, «согласен» – тремя, «затрудняюсь ответить» – двумя, «не согласен» – одним, «полностью не согласен» – 0 баллов.

В исследовании приняли участие 230 человек в возрасте от 19 до 61 года, средний возраст испытуемых 29 лет. Среди респондентов было 119 женщин (52% выборки) и 111 мужчин (48%).

### Результаты исследования и их обсуждение

В данной статье мы остановимся на двух результатах проведенного нами эмпирического исследования: во-первых, представим общую картину отношения респондентов к каждому из 26 пунктов (утверждений) опросника; во-вторых, рассмотрим гендерный аспект этих отношений на основе выявленных статистически значимых различий между мужчинами и женщинами по степени согласия с приведенными высказываниями классиков о любви.

Рассмотрим рейтинг высказываний по степени их принятия респондентами (табл. 1). В качестве основных показателей степени принятия выступили три фактора: среднее значение (балл), наиболее частый ответ (мода), а также количество согласившихся и не согласившихся с ними. Было выделено три группы высказываний по степени их принятия: наиболее принимаемые (среднее значение больше или равно трем), умеренно принимаемые (среднее значение от двух до трех), отвергаемые (среднее значение меньше или равно двум).

В группе наиболее принимаемых высказываний, в которую вошло шесть пунктов, бесспорное первенство принадлежит утверждению *Любовь – желание счастья другому лицу*. С ним согласились 91% респондентов, и у него наиболее высокое среднее значение (3,4). Незначительно отстает от него высказывание *Любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого*. С ним согласились 80% опрошенных, среднее значение – 3,2. Наиболее частый ответ респондентов в отношении этих двух высказываний – «полностью согласен», т. е. мода – 4. Следующие три высказывания этой группы – *Любовь – самая сильная из всех страстей, потому что она одновременно завладевает головою, сердцем и телом*; *Любовь – великий учитель* и *Любовь подобна всему на свете и ни на что не походит*, получили по степени согласия очень близкие цифры по всем

трем показателям (мода 3; среднее значение 3–3,1; количество согласившихся 74–78%). Закрывает первую группу наиболее принимаемых утверждений высказывание, апостола Павла: *Любовь долго терпит, милосердствует ... не мыслит зла ... всему верит, всего надеется, все переносит*. С ним согласились 70% опрошенных. Подчеркнем, что для этого высказывания, как и для первых двух, наиболее частым ответом является «полностью согласен» (мода 4). Понятно, что увеличение этого показателя связано с присоединившимися голосами верующих.

В группе отвергаемых высказываний, включающей пять пунктов, приоритет принадлежит утверждению *В любви самое интересное – это победа и разрыв, все остальное – канитель*. С ним согласились лишь 19% опрошенных, а 66% не согласились (среднее значение 1,3). Лишь немного отстают от него по степени несогласия утверждения *Любовь – всего-навсего скверная шутка, которую природа шутит с людьми, чтобы добиться продолжения рода* и *Любовь – помеха в жизни*. С ними согласился только каждый пятый респондент (22%), а число не согласившихся в 3 раза больше: соответственно 67 и 64%. Их средние значения равны 1,4 балла.

Более лояльно относятся наши современники к двум другим утверждениям из этой отвергаемой группы: *Любовь – игра, в которой всегда плутуют* и *Сострадание – высшая стадия любви, а возможно и сама любовь*. Средние значения обоих утверждений не превышают 2 баллов. Результаты исследования также показывают, что если в отношении первого из них число несогласных лишь немногим превышает число согласившихся, то за последнее голосов «за» даже немного больше, чем «против» (34 и 31% соответственно), что говорит о его расположении на границе с третьей («умеренно принимаемой») группой.

Наконец, последняя группа «умеренно принимаемых» высказываний оказалась самой многочисленной (15 пунктов), что почти в три раза превышает две другие. В ней также более однозначно (см. табл. 1) распределились три показателя: мода, среднее значение и количество согласившихся. Нам представляется правомерной попытка объяснить эти выявленные количественные различия некоторыми особенностями самих высказываний. Их содержательный анализ показал, что во многих из них сущность любви связывается с какой-то одной из ее характеристик и, что более важно, раскрывается в образной форме. Это увеличивает субъективность соответствующего восприятия, затрудняя более четкие суждения в отношении их принятия и непринятия. В итоге оценки усредняются либо в одну, либо в другую сторону, становясь более умеренными.

Анализ данных (см. табл. 1) показывает, что в отношении практически всех высказываний, кроме одного (п. 19), выявлен один наиболее частый ответ (одна мода). Для высказываний, занявших



Таблица 1 / Table 1

**Степень принятия высказываний о любви (n = 230)**  
**Degree of acceptance of statements about love (n = 230)**

Высказывание	Наиболее частый ответ – мода, в баллах	Средние значения	Количество согласившихся (3–4 балла), %	Количество несогласившихся (0–1 балл), %
1. Любовь – желание счастья другому лицу	4	3,4	91	5
2. Любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого	4	3,2	80	7
3. Любовь – самая сильная из всех страстей, потому что она одновременно завладевает головою, сердцем и телом	3	3,1	78	11
4. Любовь – великий учитель	3	3	77	10
5. Любовь подобна всему на свете и ни на что не походит	3	3	74	6
6. Любовь долго терпит, милосердствует ... не мыслит зла ... всему верит, всегда надеется, все переносит	4	3	70	15
7. Любовь – это умение приносить дары	3	2,9	72	10
8. Любовь – это не когда люди смотрят друг на друга, а когда они смотрят в одном направлении	3	2,9	71	14
9. Где любовь – там и Бог	3	2,9	65	11
10. Для любящего человека вся вселенная слилась в любимом существе	3	2,8	65	15
11. Всякое препятствие любви только усиливает её	3	2,7	60	19
12. Любовь способна низкое прощать и в доблести пороки превращать ...	3	2,7	58	13
13. Любовь зла, полюбишь и козла	3	2,6	59	20
14. Любовь – торжество воображения над разумом	3	2,6	57	15
15. В любви – вся жизнь моя и вера	3	2,5	51	23
16. Любовь – это единственный разумный и удовлетворительный ответ на вопрос о смысле человеческого существования	3	2,5	51	24
17. Любить – значит жить жизнью того, кого любишь	3	2,4	53	27
18. Любовь – мистический огонь	3	2,4	50	19
19. Любить глубоко – это значит забыть о себе	1 и 3	2,2	47	35
20. Вся прелесть любви – в переменах	1	2,1	39	35
21. Любовь – это все дары – в костер, и всегда – задаром	2	2,1	32	27
22. Сострадание – высшая стадия любви, а возможно – и сама любовь	1	1,9	34	31
23. Любовь – игра, в которой всегда плутуют	1	1,9	33	42
24. Любовь – помеха в жизни	1	1,4	22	64
25. Любовь – всего-навсего скверная шутка, которую природа шутит с людьми, чтобы добиться продолжения рода	1	1,4	22	67
26. В любви самое интересное – это победа и разрыв, все остальное – канитель	1	1,3	19	66

Примечание. Приведенные высказывания принадлежат следующим авторам: 1. Д. Юм; 2. Ф. Дзержинский; 3. Ф. Вольтер; 4, 17. Л. Толстой; 5. Г. Филдинг; 6. Апостол Павел; 7. Дж. Пауэл; 8. А. де Сент-Экзюпери; 9, 10. Л. Берне; 11, 12. У. Шекспир; 14. Ч. Л. Менкен; 15. Ш. Руставели; 16. Э. Фромм; 18. Э. Сведенборг; 19. Ж.-Ж. Руссо; 20. Ж.-Б. Мольер; 21. М. Цветаева; 22. Г. Гейне; 23. О. Бальзак; 24. А. Шопенгауэр; 25. С. Моэм; 26. М. Доннэ.



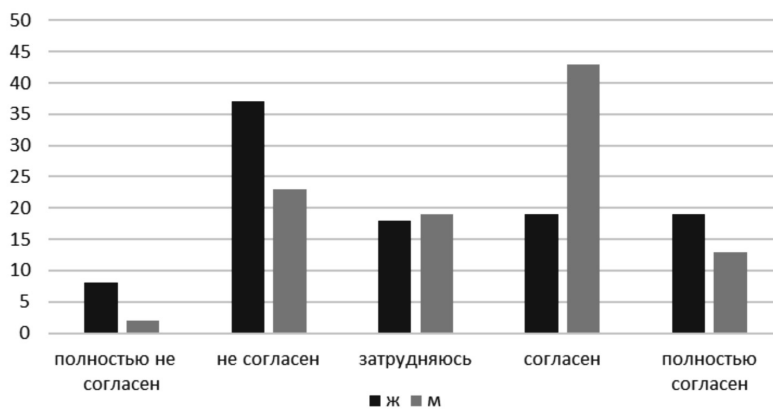
первые места в рейтинге по степени согласия наиболее частый ответ – «полностью согласен» (мода 4), а для утверждений, которые занимают последние места в этом ряду, наиболее частый ответ – «не согласен» (мода 1). Исключением из этого ряда оказалось лишь одно утверждение *Любить глубоко – это значит забыть о себе*, автором которого является Руссо. В отношении к нему, в отличие от всех других, было выявлено сразу две моды: одинаковое количество ответов «не согласен» (1 балл) и «согласен» (3 балла). Другими словами, выборка разделилась четко поровну: 30,43% респондентов согласились с этим высказыванием и ровно столько же – 30,43% – не согласились.

Однако наиболее интересным и неожиданным оказалось для нас то, что за этими двумя модами скрываются гендерные различия. Самый частый ответ мужчин – «согласен», в то

время как у женщин, напротив, – «не согласна» (рисунок).

Больше половины мужчин (56%) согласны с тем, что *Любить глубоко – это значит забыть о себе*, и только каждый четвертый (25%) не согласен. Среди женщин картина иная: 38% согласны с этим утверждением Руссо и почти половина (45%) не согласна.

Обнаруженные гендерные различия в отношении высказывания Руссо побудили нас рассмотреть и все другие высказывания под этим углом зрения. В целом рейтинги утверждений по степени согласия с ними женщин и мужчин близки друг другу. Однако применение *U*-критерия Манна–Уитни позволило выявить высказывания, степень согласия с которыми у мужчин и женщин различна (табл. 2). По 10 позициям из 26 выявлены статистически значимые различия между мужчинами и женщинами.



Распределение ответов мужчин ( $n = 111$ ) и женщин ( $n = 119$ ) по степени согласия с высказыванием «Любить глубоко – это значит забыть о себе»

Distribution of men's ( $n = 111$ ) and women's ( $n = 119$ ) answers by degree of agreement with the saying «To love deeply means to forget about yourself»

Таблица 2 / Table 2

Высказывания, в степени согласия с которыми выявлены гендерные различия  
Statements in agreement with which gender differences are revealed

Высказывания	Количество согласившихся, %		Количество не согласившихся, %		U-критерий, p-level
	Ж	М	Ж	М	
Любовь – желание счастья другому лицу	98	84	2	9	0,0001
Любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого	87	72	3	12	0,0006
Любовь подобна всему на свете и ни на что не походит	82	50	5	7	0,0014
Любовь – это не когда люди смотрят друг на друга, а когда они смотрят в одном направлении	74	68	13	16	0,0085
Для любящего человека вся вселенная слилась в любимом существе	70	60	10	21	0,0365
Любовь – торжество воображения над разумом	60	50	9	22	0,0073
Любить глубоко – это значит забыть о себе	38	56	45	25	0,0193





Высказывания	Количество согласившихся, %		Количество не согласившихся, %		U-критерий, p-level
	Ж	М	Ж	М	
Любовь – это все дары – в костер, и всегда – задаром	29	35	32	22	0,0393
Любовь – помеха в жизни	16	29	71	57	0,0016
Любовь – всего-навсего скверная шутка, которую природа шутит с людьми, чтобы добиться продолжения рода	18	27	72	59	0,0147

Женщины в большей степени принимают такие нравственно возвышенные высказывания о любви, как: *Любовь – желание счастья другому лицу; Любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, тепло и светло; Любовь подобна всему на свете и ни на что не походит; Для любящего человека вся вселенная слилась в любимом существе.*

Для мужчин, как уже было сказано выше, ближе оказалось высказывание Руссо *Любить глубоко – это значит забыть о себе*, а также утверждения с выраженным негативным оттенком: *Любовь – это все дары – в костер, и всегда – задаром; Любовь – помеха в жизни; Любовь – всего-навсего скверная шутка, которую природа шутит с людьми, чтобы добиться продолжения рода.*

### Заключение

Таким образом, полученный нами эмпирический материал позволяет сделать вывод, что в условиях современного российского общества любовь воспринимается, прежде всего, как облагораживающая и духовно обогащающая человека сила, как источник всего доброго и светлого, проявление уникального и лучшего в человеке. В целом представления наших современников о любви находятся в соответствии с представлениями классической литературы о ней, и они также склонны романтизировать, возвышать это чувство и связывать его с самоотдачей, жертвенностью, служением и жизнью в другом, умением приносить дары и со смыслом жизни. Менее всего они согласны воспринимать любовь как помеху и препятствие в жизни. В то же время эта романтика и идеализация любви выражена у женщин сильнее, чем у мужчин. Они в большей степени, чем мужчины, согласны с возвышенными высказываниями о любви и с представлением о ней как о самоотдаче. Напротив, мужчины чаще, чем женщины, полагают, что любовь может быть помехой в жизни, являясь скверной шуткой природы. Это вполне логично, если учесть, что они в

большей степени, чем женщины, согласны с тем, что *Любить глубоко – это значит забыть о себе.*

### Библиографический список

1. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002. 462 с.
2. Berscheid E., Walster (Hatfield) E. H. Interpersonal Attraction. Reading, 1969. 246 p.
3. Rubin Z. Measurement of romantic love // Journal of Personality and Social Psychology. 1970. Vol 16, iss. 2. P. 265–273.
4. Hendrick C., Hendrick S. A theory and method of love // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. P. 392–402.
5. Sternberg R. J. A triangular theory of love // Psychological Review. 1986. Vol. 93. P. 119–135.
6. Hatfield E. Passionate and Companionate Love // The Psychology of Love / Eds. R. J. Sternberg, M. L. Barnes. New Haven, CT, 1988. P. 191–217.
7. Lee J. A. Love-styles // The Psychology of Love / Eds. R. J. Sternberg & M. L. Barnes. New Haven, CT, 1988, pp. 38–67.
8. Tzeng O. C. S. Measurement of Love and Intimate Relations: Theories, Scales, and Applications for Love Development, Maintenance, and Dissolution. Westport, CT, 1993. 328 p.
9. Hatfield E., Bensman L., Rapson R. A brief history of social scientists' attempts to measure passionate love // Journal of Social and Personal Relationships. 2012. Vol. 29. № 2. P. 143–164.
10. Леонтьев Д. А. Онтология любви: за пределами слова и чувства // От события к бытию: грани творчества Галины Иванченко / сост. М. А. Козлова. М., 2010. С. 71–102.
11. Джидарьян И. А., Беловол Е. В., Маслова О. В. Разработка опросника для изучения представлений о любви // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 1. С. 111–119.
12. Джидарьян И. А., Маслова О. В. Представления о любви в юношеском возрасте: гендерный аспект // Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: материалы конф., посвящ. 115-летию со дня рождения Б. М. Теплова (Москва, 10–11 ноября 2011 г.) / под ред. М. К. Кабардова. М., 2011. С. 129–130.

### Образец для цитирования:

Джидарьян И. А., Маслова О. В. Классики о любви: современный взгляд // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 143–148. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-143-148.



## Classical Writers on Love: the Contemporary Look

Inna A. Djidaryan

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskay Str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: idzhidaryan@mail.ru

Olga V. Maslova

Peoples' Friendship University of Russia,  
6, Mikluho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia  
E-mail: maslova\_ov@rudn.university

The purpose of the research presented in the article was to determine how close the statements about love made by the classics to the views of our contemporaries. The study involved 230 people aged 19 to 61 years old, the mean age is 29 years, the sample consisted of 52% of women and 48% of men. We used the questionnaire "Concepts of love", especially designed for the purposes of the research, which includes 26 statements about love made by famous cultural figures of different times and nations. Three groups of statements according to the degree of their acceptance by respondents were singled out. Most of our contemporaries agree with the fact that love is the desire for happiness to another person, and also that love is the creator of everything good, sublime, strong, warm and bright. The least they agree to perceive love as a hindrance and an obstacle in life. In general, the views of our contemporaries about love are in accordance with the ideas of the classical literature about it; they are also inclined to associate it with dedication, the ability to bring gifts, and also with the meaning of life. Gender differences are revealed: the ideas of women's love are more romantic and idealistic than those of men.

**Key words:** love, classical statements about love, accepted/rejected statements, gender differences in the perception of love.

## References

1. Allport G. *Stanovlenie lichnosti* [Formation of Personality]. Moscow, 2002. 462 p. (in Russian, trans. from English).
2. Berscheid E., Walster (Hatfield) E. H. *Interpersonal Attraction*. Reading, 1969. 246 p.
3. Rubin Z. Measurement of romantic love. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 1970, vol. 16, iss. 2, pp. 265–273.
4. Hendrick C., Hendrick S. A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, vol. 50, pp. 392–402.
5. Sternberg R. J. A triangular theory of love. *Psychological Review*, 1986, vol. 93, pp. 119–135.
6. Hatfield E. Passionate and Companionate Love. In: *The Psychology of Love*. Eds. R. J. Sternberg, M. L. Barnes. New Haven, CT, 1988, pp. 191–217.
7. Lee J. A. Love-styles. In: *The Psychology of Love*. Eds. R. J. Sternberg, M. L. Barnes. New Haven, CT, 1988, pp. 38–67.
8. Tzeng O. C. S. *Measurement of Love and Intimate Relations: Theories, Scales, and Applications for Love Development, Maintenance, and Dissolution*. Westport, CT, 1993. 328 p.
9. Hatfield E., Bensman L., Rapson R. A brief history of social scientists' attempts to measure passionate love. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2012, Vol. 29, no. 2, pp. 143–164.
10. Leont'ev D. A. Ontologiya lyubvi: za predelami slova i chuvstva [Ontology of Love: Beyond Words and Feeling]. In: *Ot sobytiia k bytiiu: grani tvorchestva Galiny Ivanchenko* [From Event toward Being: Facets of Galina Ivanchenko's Creativity]. Ed. by M. A. Kozlova. Moscow, 2010, pp. 71–102 (in Russian).
11. Dzhidar'yan I. A., Belovol E. V., Maslova O. V. Razrabotka oprosnika dlya izucheniya predstavleniy o lyubvi [Elaboration of Questionnaire for Study of Notions about Love]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 1, pp. 111–119 (in Russian).
12. Dzhidar'yan I. A., Maslova O. V. Predstavleniya o lyubvi v yunosheskom vozraste: gendernyy aspekt [Adolescents' Notions about Love: Gender Aspect]. In: *Differentsial'naya psikhologiya i differentsial'naya psikhofiziologiya segodnya: materialy konf., posvyashch. 115-letiyu so dnya rozhdeniya B. M. Teplova* (Moskva, 10–11 noyabrya 2011 g. [Differential Psychology and Differential Psychophysiology Today: Proceeding of Conference Dedicated to 115-years from V. M. Teplov's Birthday {Moscow, November 10–11 2011}]. Moscow, 2011, pp. 129–130 (in Russian).

---

## Cite this article as:

Djidaryan I. A., Maslova O. V. Classical Writers on Love: the Contemporary Look. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 143–148 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-143-148.

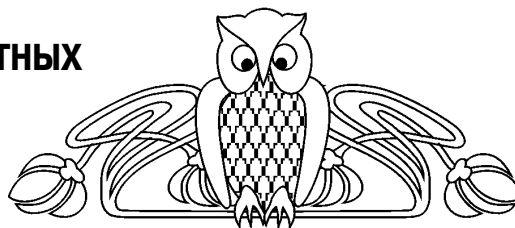
---



УДК 159.9.075.5

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ГАРМОНИЧНОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

А. А. Акбарова



**Акбарова Анастасия Азаматовна**, соискатель, лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия, Anastasia.akbarova@gmail.com

Представлены результаты корреляционного исследования, целью которого является изучение взаимосвязи между гармоничностью ценностных ориентаций и социальной зрелостью. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что гармоничность ценностных ориентаций тесно связана с различными аспектами социальной зрелости (социальным статусом, экономическим статусом, личностной зрелостью). Эмпирическая база исследования составила 357 человек (мужчины и женщины в возрасте 18–30 лет, из них 178 женщин и 169 мужчин). Для сбора эмпирических данных использованы методики, основанные на комплексной программе, разработанной А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлевым, в рамках которой были исследованы самооценка социального и экономического статуса респондентов, уровень их личностной зрелости, а также социальной активности. Социальные ценности респондентов были исследованы с помощью методики Л. М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности россиян». В результате исследования установлены значимые корреляционные связи между низкой гармоничностью выраженности ценностей личностного роста и высокой оценкой собственных возможностей экономического благополучия и развития личностной зрелости, а также между низкой гармоничностью выраженности ценностей общественного благополучия и высокой оценкой своего социального, экономического статуса и уровня личностного развития. Выявлено, что достижение социальной зрелости респондентами связывается с ценностями личностного саморазвития в большей степени, нежели с общественным благополучием. Установлено, что между низкой гармоничностью выраженности ценностей личностного развития, ценностей достижения индивидуальных благ, отношений со значимыми другими и проявлением социальной активности существует достоверная связь: респонденты, демонстрирующие низкие показатели гармоничности выраженности индивидуальных ценностей, проявляют высокую социальную активность в общественно значимых жизненных сферах.

**Ключевые слова:** социальная зрелость, личностная зрелость, ценностные ориентации, социальная активность, социальное самоопределение, экономическое самоопределение.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-149-155

### Теоретическое обоснование проблемы

Социальная зрелость представляет собой сложный многокомпонентный феномен, теоретическое и эмпирическое изучение которого затруднено его многогранностью. В последнее десятилетие вышло большое количество работ, посвященных теоретическому осмыслению феномена социальной зрелости и его составляющих

компонентов, однако это не вносит ясности в то, что собой представляет данный феномен. Актуальность представленного исследования определяется необходимостью операционализировать понятие социальной зрелости и выявить его связи с ценностными ориентациями личности, чего до настоящего момента не было предпринято в психологии.

Эмпирическое исследование социальной зрелости основано на представлении, что большинство критериев социально зрелой личности включают в себя те или иные аспекты ценностных ориентаций. Например, О. В. Горбунова выделяет следующие обобщенные критерии: умение эффективно взаимодействовать с социальным окружением, стремление и способность заботиться о близких людях, активно участвовать в социальной жизни (социальная активность), усвоение социальных ролей, норм, правил и стандартов поведения, высокий уровень самостоятельности и самодостаточности, а также ответственности за свои поступки [1, с. 56]. Г. Г. Александрова представляет социальную зрелость как развитие внутриспихических качеств личности и способности к самоопределению в обществе [2].

Большинство исследователей выделяет в социальной зрелости признаки, которые относятся либо к характеристике самой личности, либо к характеристике отношения личности к своему окружению [3]. Н. П. Дегтярева связывает развитие социальной активности молодежи с формированием социальных связей личности с миром и с формированием ценностных ориентаций личности [4].

*Гипотеза* исследования: предполагается, что социальная зрелость тесно связана с ценностными ориентациями (как личностными, индивидуальными, так и социальными), а именно – высокая гармоничная выраженность ценностных ориентаций как личных, так и общественных повлечет за собой высокую степень социальной активности во всех областях жизни.

*Объектом* исследования выступает современная молодежь. *Предметом* исследования является выявление взаимосвязи между гармоничностью выраженности ценностных ориентаций личности и социальной зрелостью (операционализируемой в понятиях социальной активности, социального и экономического самоопределения и личностной зрелости).

Выбор предмета исследования обусловлен тем, что ценностные ориентации личности вы-



ступают индикатором ее самоопределенности как относительно себя, так и по отношению к окружающему миру (к значимым близким людям и обществу) [5, 6], поэтому главная задача исследования – выявление вклада ценностных ориентаций в проявление разных сторон социальной зрелости личности.

Социальная зрелость в представленном исследовании рассматривается в четырех составляющих компонентах: личностной зрелости, социальном и экономическом самоопределении и социальной активности, поскольку они признаются неотъемлемой частью феномена социальной зрелости [7–11].

### Выборка, методики и методы исследования

В исследовании участвовало всего 347 молодых людей, мужчины и женщины в возрасте 18–30 лет, из них 178 женщин и 169 мужчин, поскольку процесс обретения социальной зрелости и формирования системы ценностных ориентаций происходит в период от позднего юношества до конца второго десятилетия жизни [12, 13]. Было опрошено 188 неработающих и 159 работающих респондентов, а именно – студенты, молодые специалисты, в том числе руководители.

Для сбора эмпирических данных были использованы методики, основанные на комплексной программе, разработанной А. Б. Купрейченко и А. Л. Журавлевым для изучения социального и экономического самоопределения, которая включает в себя несколько блоков [14].

1. Блок самооценки социального и экономического статуса как характеристик социальной зрелости, а также удовлетворенность сегодняшним социальным, экономическим статусом и уровнем личностной зрелости, оценка благоприятности окружающих условий и собственных возможностей их улучшения.

2. Блок социальных ценностей (методика Л. М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности современных россиян»): субъективные оценки значимости совокупности ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение для жизни современного российского общества и его членов (законность, милосердие, достаток, корысть, лень, безработица, коррупция и т. д.) [15].

3. Блок социальной активности: значимость различных сфер и форм жизненной и социальной активности личности с целью удовлетворения собственных потребностей и потребностей своей семьи, а также с целью оказания помощи другим людям и обществу в целом.

### Результаты исследования и их обсуждение

Все ценности были автором распределены в четыре группы, которые включают в себя индивидуальные ценности: ценности, которые

направлены на достижение благ, в том числе материальных (группа 1: «Индивидуальное благополучие»), ценности, направленные на духовное развитие (группа 2: «Личностный рост»), ценности, направленные на отношения со значимыми другими (группа 3: «Отношения со значимыми другими»), а также ценности, которые полезны социуму (группа 4: «Общественное благополучие»). Показатель гармоничности выраженности ценностей рассчитан по группам ценностей посредством вычисления стандартного отклонения от максимального показателя. Согласно предположению, чем выше отклонение, тем ниже показатель гармоничности групп ценностей. Затем проведен корреляционный анализ показателей гармоничности выраженности (отклонения от максимума) групп ценностей и оценками социального, экономического статуса, а также уровнем личностной зрелости (использован критерий корреляции Спирмена) (табл. 1).

Согласно данным (см. табл. 1) были выявлены значимые связи двух групп ценностей с показателями социального, экономического и личностного статуса. Выявлена положительная корреляционная связь показателя гармоничности выраженности группы ценностей «Личностный рост» и оценкой возможностей повышения собственного экономического статуса ( $r = 0,11$  при  $p = 0,041$ ). Кроме того, обнаружена обратная корреляционная связь между показателем гармоничности выраженности ценностей группы «Личностный рост» и оценкой благоприятности условий для повышения своего социального статуса ( $r = -0,1$  при  $p = 0,007$ ). Также на уровне тенденции прослеживается положительная взаимосвязь показателя гармоничности ценностей группы «Личностный рост» и возможности повышения уровня личностной зрелости.

Таким образом, чем ниже гармоничность выраженности ценностей молодых людей, направленных на личностный рост, тем выше они оценивают зависящие от них возможности для повышения своего экономического статуса. При этом чем выше гармоничность ценностей группы «Личностный рост», тем выше оценка респондентами существующих условий для повышения социального статуса.

Молодые люди, которые ориентированы на то, чтобы вкладывать много усилий в свое образование, профессионализм, в преобразование проблемных ситуаций жизненного опыта в ситуации личностного развития, высоко оценивают свои возможности для повышения социального статуса. Можно предположить, что эти респонденты полагают, что хорошего положения в обществе можно достичь, только занимаясь личностным развитием (в различных жизненных сферах: трудовой, творческой деятельности, в сфере общения и др.). В то время как те молодые люди, которые обладают низкой выраженностью гармоничности ценностей личностного роста, предполагают, что

**Корреляции показателя гармоничности (отклонения от максимума) групп ценностей и статусов (экономический, социальный статусы, личностная зрелость)**  
**Correlations of the indicator of harmony (deviations from the maximum) by the groups of values and statuses (social, economic status, personal maturity)**

Показатели	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Группа 2 «Личностный рост» и возможности повышения экономического статуса	0,11	0,041
Группа 2 «Личностный рост» и условия для повышения социального статуса	-0,106	0,049
Группа 4 «Общественное благополучие» и возможности повышения уровня личностной зрелости	0,146	0,007
Группа 4 «Общественное благополучие» и возможности повышения социального статуса	0,135	0,012
Группа 4 «Общественное благополучие» и возможности повышения экономического статуса	0,121	0,024
Группа 4 «Общественное благополучие» и удовлетворенность экономическим статусом	0,114	0,034
Группа 2 «Личностный рост» и возможности повышения уровня личностной зрелости	0,099	0,065
Группа 4 «Общественное благополучие» и условия для повышения уровня личностной зрелости	0,091	0,091

высокого экономического статуса можно достичь без личностного роста, не прилагая для этого усилий по собственному личностному и профессиональному развитию.

Далее, согласно данным (см. табл. 1), была обнаружена положительная корреляционная связь показателя гармоничности группы ценностей «Общественное благополучие» с оценкой степени удовлетворенности экономическим статусом. Можно также отметить, что чем ниже показатель гармоничности ценностей, направленных на общественное благополучие, тем выше оценка возможностей для повышения своего социального, экономического статуса и уровня личностной зрелости. Помимо этого обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь на уровне тенденции показателя гармоничности ценностей «Общественное благополучие» и оценки благоприятности условий для повышения уровня личностной зрелости.

Таким образом, можно заключить, что молодые люди, у которых выявлены низкие показатели гармоничности ценностных ориентаций, связанных с благополучием в обществе (ориентация на равенство, стабильность, законность, справедливость, мир и др.), более удовлетворены своим настоящим экономическим статусом, а также выше оценивают возможности, которые от них зависят. Молодые люди, в чьей ценностно-ориентационной структуре общественно полезные ценности не занимают высокого положения, полагают, что они имеют высокие шансы для достижения не только экономического благополучия, но также высокого общественного положения и развития личностной зрелости. В данном случае связь между ценностными ориентациями и социальной зрелостью

проявляется в том, что в сознании респондентов достижение высокой социальной зрелости не связано с общественно полезными ценностями. Такое положение может быть обусловлено тем, что достижение высоких показателей в различных аспектах социальной зрелости представляется респондентам как результат, прежде всего, личных усилий, в связи с чем в ценностной иерархии личностные и индивидуальные ценности оказываются на первых местах, отодвигая ценности общественного благополучия на второстепенный план.

В ходе корреляционного исследования была обнаружена прямая корреляционная связь показателя гармоничности ценностей группы «Индивидуальное благополучие» (ценности здоровья, свободы, успеха, достатка, удовольствия, власти, независимости и др.) со сферой социальной активности – защитой основных демократических прав и свобод граждан (табл. 2).

Таким образом, чем ниже выраженность гармоничности ценностей, направленных на индивидуальное благополучие, тем выше социальная активность в сфере защиты демократических прав и свобод граждан. Молодые люди, чьи ценности индивидуального благополучия имеют негармоничную выраженность, проявляют социальную активность в сфере защиты демократических прав и свобод граждан, что говорит об их желании, в первую очередь, обеспечить благоприятные условия в обществе. Можно предположить, что гражданская социальная активность выступает компенсаторной по отношению к низкой гармоничности индивидуальных ценностей, поскольку молодые люди, пренебрегающие внутренними индивидуальными интересами, вынуждены реализовать свою жизненную активность во внешних



Таблица 2 / Table 2

**Корреляции показателя гармоничности (отклонения от максимума) групп ценностей со сферами социальной активности**  
**Correlations of the indicator of harmony (deviations from the maximum) by the groups of values with spheres of social activity**

Показатели	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Группа 1 «Индивидуальное благополучие» и защита основных демократических прав и свобод граждан	0,168	0,035
Группа 2 «Личностный рост» и транспорт (в том числе личный)	0,156	0,050
Группа 3 «Отношения со значимыми другими» и жилье, коммунальное хозяйство, сфера быта	0,183	0,021
Группа 3 «Отношения со значимыми другими» и защита отечества и воспитание патриотизма	0,165	0,038
Группа 3 «Отношения со значимыми другими» и промышленное производство, добыча природных ресурсов, торговля и финансы	0,153	0,055
Группа 4 «Общественное благополучие» и транспорт (в том числе личный)	0,152	0,056
Группа 4 «Общественное благополучие» и охрана природы	0,132	0,099

сферах общества. Так, ценностные ориентации определяют направленность социальной активности личности, выступающей одним из показателей социальной зрелости.

Также выявлена прямая взаимосвязь между степенью гармоничности группы ценностей «Личностный рост» и жизненной активностью в сфере транспорта (в том числе личного): чем ниже степень гармоничности ценностей, направленных на личностный рост, тем выше активность в сфере транспорта. Так как под сферой транспорта понимается покупка автомобиля, его обслуживание и т. д., вероятно, данная связь свидетельствует о желании молодых людей, которые не считают важным развиваться профессионально, духовно, повысить свой экономический и социальный статус с помощью обладания личным транспортным средством. Молодые люди, для которых личностное развитие как ценность не актуализировано в ценностно-ориентационной структуре личности, склонны в большей степени проявлять активность в сфере личного транспорта, что, вероятно, помогает им демонстрировать свой экономический статус (по данным контент-анализа критериев социального и экономического статуса) как наиболее доступный способ достижения социальной зрелости.

Положительная связь гармоничности группы ценностей «Отношения со значимыми другими» и социальной активностью в сфере жилья, коммунального хозяйства, сфере быта, а также в сфере защиты отечества и воспитания патриотизма свидетельствует о том, что чем ниже гармоничность выраженности ценностей в отношениях со значимыми другими, тем выше социальная активность в сфере быта, с одной стороны, и в сфере защиты отечества и воспитания патриотизма, с другой. Возможно, молодые люди, не высоко оценивающие отношения со значимыми другими, не имеют нуклеарной семьи, либо она не является для них

важной, и они могут направлять свои усилия на заботу о себе либо об обществе в соответствии с тем, в какой жизненной сфере они обладают большей гармоничностью ценностей.

Помимо этого на уровне тенденции обнаружена прямая связь между показателем гармоничности выраженности ценностей, направленных на отношения со значимыми другими, и социальной активностью в сфере промышленного производства, добычи природных ресурсов, торговли и финансов. Приведенные данные можно объяснить тем, что молодые люди, для которых ценность близких межличностных отношений оказывается малозначимой, будут проявлять активность в разнообразных сферах общественной жизни по компенсаторному механизму. Связь между ценностными ориентациями и проявлениями социальной активности во многих случаях с выявленными значимыми корреляциями носит компенсаторный характер. Если в одной сфере ценностных ориентаций субъект испытывает недостаток, то он восполняется в каком-то аспекте социальной зрелости. Так, различные проявления социальной зрелости оказываются связаны с теми или иными ценностными ориентациями личности.

Кроме того, на уровне тенденции можно отметить положительную связь между показателем ценностей группы «Общественное благополучие» и оценкой социальной активности в сфере транспорта (в том числе личного), а также сфере охраны природы: чем ниже гармоничность ценностей, направленных на общественное благополучие, тем выше тенденция молодых людей проявлять жизненную активность в сфере своего транспорта (покупка автомобиля, ремонт и т. д.) и охраны природы. Данная взаимосвязь свидетельствует о том, что молодые люди проявляют активность в экологической деятельности, а также интерес к наличию личного транспортного средства в связи



с ценностями, противоречащими общественно полезным устремлениям. Если в случае с личным транспортом это представляется очевидным (ведь автомобиль часто является средством удовлетворения личных потребностей и ценностей, а не общественных), то в случае с деятельностью по защите природы полученный результат представляется неожиданным. Если молодые люди, занимающиеся активной природоохранной деятельностью, имеют низкую гармоничность общественно полезных ценностей, то можно предположить, что они ее восполняют, исходя из индивидуальных или личных ценностей.

Мы считаем, что показатели социальной зрелости молодого человека (гармоничность ценностных ориентаций и социальная активность) должны быть выражены как в сфере личных ценностных ориентаций, так и общественных, чтобы они позволяли сбалансированно детерминировать поведение в разных жизненных сферах. Если гармоничность выраженности личных ценностей низкая, а активность молодого человека в социально значимых сферах высокая, и наоборот, то это, на наш взгляд, характеризует современную молодежь как недостаточно социально зрелую.

### Заключение

В результате проведенного исследования выявлено, что гармоничность выраженности ценностей помогает молодым людям более реалистично оценивать свои возможности и условия, а также понимать, что путь достижения социальной зрелости неразрывно связан с личностными ценностями. Низкие показатели гармоничности личностных ценностей оказываются связаны с высокими оценками возможностей и условий достижения высокого социального, экономического статуса и личностной зрелости. Молодые люди не склонны связывать достижение социального и экономического статуса, личностной зрелости с ценностями личностного роста. Можно предположить, что в представлении респондентов личностные и социальные ценности не связаны друг с другом. С другой стороны, вклад общественно полезных ценностей в развитие различных аспектов социальной зрелости является второстепенным в представлении молодых людей, для которых ценности, направленные на себя, оказываются более значимыми для достижения социальной зрелости.

Также важен вывод о связи гармоничности ценностей личности и проявлений социальной активности в разных сферах. Можно отметить, что респонденты, имеющие низкие показатели гармоничности индивидуальных и личностных ценностей, а также ценностей, связанных с отношением к значимому другому, значимо больше склонны к проявлению социальной активности в разных сферах жизни. Можно предположить,

что чем меньше внимания субъект уделяет себе, своему развитию, своим индивидуальным потребностям в отношениях с близкими людьми, тем в большей степени он оказывается компенсаторно вовлечен в социальную активность, т. е. ценностные ориентации личности определенным образом связаны с различными аспектами социальной зрелости. В связи с этим необходимо отметить, что гипотеза исследования подтвердилась частично.

### Библиографический список

1. Горбунова О. В. Социальная зрелость и черты характера личности // Самар. науч. вестн. 2013. № 4. С. 54–57.
2. Александрова Г. Г. Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества // Учен. зап. Казан. ун-та. 2007. Т. 149, № 1. С. 34–45.
3. Журавлев А. Л. Социально-психологическая зрелость : обоснование понятия // Психол. журн. 2007. Т. 28, № 2. С. 44–54.
4. Дегтярева Н. П. Развитие общественной активности студентов // Вестн. научн. конф. 2016. № 10. С. 39–40.
5. Солдатченко А. Л. Структура и содержание социальной зрелости личности : методологические подходы // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Образование. Педагогические науки. 2011. № 3 (220). С. 62–69.
6. Солдатченко А. Л. Характеристика социальной зрелой личности с позиции интерактивного подхода // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Образование. Педагогические науки. 2012. № 14 (273). С. 80–85.
7. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Самоопределение личности и группы : основные признаки и принципы организации исследования // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России : материалы Второй Всероссийской науч.-практ. конф. / отв. ред. А. В. Капцов. Самара, 2005. С. 3–10.
8. Савва Л. И., Солдатченко А. Л. Социальное взаимодействие как структурный компонент социальной зрелости студента вуза // Современная высшая школа : инновационный аспект. 2015. № 4. С. 147–153.
9. Горбунова О. В. Социальная зрелость личности будущих педагогов-психологов : подходы к определению // Балтийский гуманитар. журн. 2014. № 1. С. 45–47.
10. Дерманова И. Б., Манукян Р. В. Личностная зрелость : к определению психологического содержания // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 4. С. 68–73.
11. Чернышев А. С., Сарычев С. В. Психологические основы социальной активности современной учащейся молодежи : состояние и пути формирования // Добровольчество в современном мире : нравственный идеал нашего времени : сб. науч. ст. I междунар. студ. науч.-практ. конф. Курск, 2016. С. 188–194.
12. Arnett J. J. Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties // American Psychologist. 2000. Vol. 55. P. 469–480.



13. Greenberger E., Josselson R., Knerr C., Knerr B. The measurement and structure of psychosocial maturity // *Journal of Youth and Adolescence*. 1975. Vol. 4. № 2. P. 128–141.
14. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение молодежи : структура и детермина-

- ция // *Вестн. практической психологии образования*. 2007. № 1. С. 50–55.
15. Смирнов Л. М. Базовые ценности и антиценности современных россиян // *Базовые ценности россиян : социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы* / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. М., 2003. С. 16–26.

#### Образец для цитирования:

Акбарова А. А. Взаимосвязь гармоничности ценностных ориентаций и социальной зрелости // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 149–155. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-149-155.

### Interdependence of Harmoniousness of Valuable Orientations and Social Maturity

Anastasia A. Akbarova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: Anastasia.akbarova@gmail.com

The paper presents the results of a correlation study, which *purpose* is to study the relationship between the harmony of value orientations and social maturity. As a *hypothesis*, it was suggested that the harmony of value orientations is closely related to various aspects of social maturity (social status, economic status, personal maturity). The empirical basis of the study consisted of 357 people (men and women aged 18–30 years, 178 women and 169 men). To collect empirical data, we used the methods based on a complex programme developed by A. B. Kuprechenko and A. L. Zhuravlev, and in the terms of the methods we studied self-assessment of social and economic status of the respondents, the level of their personal maturity, as well as their social activity. The social values of the respondents were investigated using the L. M. Smirnov's method "Basic values and disvalues of the Russians". As a result of the research, significant correlations were established between the low harmonious expression of the values of personal development and the high evaluation of one's own opportunities for economic well-being and the development of personal maturity, as well as between the low harmony of the expression of values of social well-being and the high assessment of their social, economic status and the level of personal development. It is revealed that the achievement of social maturity by respondents is associated with the values of personal self-development more than with social well-being. It is established that there is a significant connection between the low harmony of the expression of the personal development values, the values of achieving individual benefits, relations with relevant others, and the manifestation of social activity: respondents who demonstrate low indicators of harmony in the expression of individual values show high social activity in socially significant life spheres.

**Key words:** social maturity, personal maturity, value orientations, social activity, social self-determination, economic self-determination.

#### References

1. Gorbunova O. V. Sotsial'naya zrelost' i cherty kharaktera lichnosti [Individual's Social Maturity and Character Traits]. *Samar. nauch. vestn.* [Samara Journal of Science]. 2013, no. 4, pp. 54–57 (in Russian).
2. Aleksandrova G. G. Psikhologicheskie kriterii sotsial'noy zrelosti lichnosti v usloviyakh sovremennogo rossiyskogo

obshchestva [Psychological Criteria of Personality's Social Maturity in Present-Day Russian Society]. *Uchen. zap. Kazan. un-ta* [Proceedings of Kazan University. Humanities Series], 2007, vol. 149, no. 1, pp. 34–45 (in Russian).

3. Zhuravlev A. L. Sotsial'no-psikhologicheskaya zrelost': obosnovanie ponyatiya [Socio-Psychological Maturity: Problem Statement]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2007, vol. 28, no. 2, pp. 44–54 (in Russian).
4. Degtyareva N. P. Razvitie obshchestvennoy aktivnosti studentov [Development of Students' Public Activity]. *Vestn. nauch. konf.* [Bulletin of Scientific Conference], 2016, no. 10, pp. 39–40 (in Russian).
5. Soldatchenko A. L. Struktura i sodержanie sotsial'noy zrelosti lichnosti: metodologicheskie podkhody [Personality's Social Maturity Structure and Content: Methodological Approaches]. *Vestn. Yuzhno-Ural. gos. un-ta* [Bulletin of the South Ural State University], 2011, no. 3 (220), pp. 62–69 (in Russian).
6. Soldatchenko A. L. Kharakteristika sotsial'noy zrelosti lichnosti s pozitsii interaktivnogo podkhoda [Description of Personal Social Maturity from Point of Interactive Approach. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki]. *Vestn. Yuzhno-Ural. gos. un-ta* [Bulletin of the South Ural State University], 2012, no. 14 (273), pp. 80–85 (in Russian).
7. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. Samoopredelenie lichnosti i gruppy: osnovnye priznaki i printsipy organizatsii issledovaniya [Person's and Group's Self-Determination: Basic Signs and Principles of Organization of Research]. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie molodezhi v period sotsial'no-ekonomicheskoy stabilizatsii Rossii: materialy Vtoroy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Youth's Professional and Personal Self-Determination in Period of Social and Economical Stabilization of Russia: Proceedings of the 2<sup>nd</sup> All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ed. by A. V. Kaptsov. Samara, 2008, pp. 3–10 (in Russian).
8. Savva L. I. Soldatchenko A. L. Sotsial'noe vzaimodeystvie kak strukturnyy komponent sotsial'noy zrelosti studenta vuza [Social Interaction as Structural Component of Higher School Student's Social Maturity]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt* [Contemporary Higher School: Innovative Aspects], 2015, no. 4, pp. 147–153 (in Russian).
9. Gorbunova O. V. Sotsial'naya zrelost' lichnosti budushchikh pedagogov-psikhologov: podkhody k opredeleniyu [Social Maturity of Future Teachers-Psychologists' Personality: Approaches to Definition]. *Baltiyskiy gum. zhurn.*





- [Baltic Humanitarian Journal], 2014, no. 1, pp. 45–47 (in Russian).
10. Dermanova I. B., Manukyan R. V. Lichnostnaya zrelost': k opredeleniyu psikhologicheskogo soderzhaniya [Personal Maturity and Its Psychological Content]. *Vestnik S.-Peterb. un-ta, Ser. 12. Psikhologiya. Sociologiya. Pedagogika* [Vestnik of Saint-Petersburg University. Ser. 12. Psychology. Sociology. Pedagogy], 2010, iss. 4, pp. 68–73 (in Russian).
11. Chernyshev A. S., Sarychev S. V. Psikhologicheskie osnovy sotsial'noy aktivnosti sovremennoy uchashcheysya molodezhi: sostoyanie i puti formirovaniya [Psychological Foundations of Modern Students' Social Activity: State and Ways of Forming]. *Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*. *Dobrovol'chestvo v sovremennom mire: nravstvennyy ideal nashego vremeni: sb. nauch. st. I mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf.* [Volunteering in Modern World: Moral Ideal of Our Time: Collection of Scientific Papers of the 1<sup>st</sup> International Students Scientific and Practical Conference]. Kursk, 2016, pp. 188–194 (in Russian).
12. Arnett J. J. Emerging Adulthood: a Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, p. 469–480.
13. Greenberger E., Josselson R., Knerr C., Knerr B. The Measurement and Structure of Psychosocial Maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 1975, vol. 4, no. 2, pp. 128–141.
14. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. Ekonomicheskoe samoopredelenie molodezhi: struktura i determinatsiya [Economic Self-Determination of Youth: Structure and Determination]. *Vestn. prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Educational Psychology], 2007, no. 1, pp. 50–55 (in Russian).
15. Smirnov L. M. Bazovye tsennosti i antitsennosti sovremennykh rossiyan [Modern Russians' Basic Values and Anti-Values]. In: *Bazovye tsennosti rossiyan: Sotsial'nye ustanovki. Zhiznennye strategii. Simvoly. Mify* [Russian's Basic Values: Social Attitudes. Life Strategies. Symbols. Myths]. Eds. A. V. Ryabov, E. Sh. Kurbangaleeva. Moscow, 2003, pp. 16–26 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Akbarova A. A. Interdependence of Harmoniousity of Valuable Orientations and Social Maturity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 149–155 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-149-155.

---



УДК 316.6:159.9

## КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ РОССИЙСКИХ И ФРАНЦУЗСКИХ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Е. Ю. Чеботарева

Чеботарева Елена Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, chebotareva@yandex.ru

Цель описываемого в статье эмпирического исследования состояла в выявлении кросс-культурных особенностей копинг-стратегий и психологического благополучия, предпринятого на выборке российских ( $n = 70$ ) и французских ( $n = 70$ ) студентов в возрасте от 18 до 25 лет с применением психодиагностического инструментария: «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Н. Н. Лепешинского), «Опросник способов совладания» (WCQ в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк). Предположительно, в разных культурах предпочтения копинг-стратегий в разной степени связаны с уровнем психологического благополучия, возможно, в зависимости от общего уровня стресса в обществе и наличия осознанного опыта успешного управления средой. Эмпирически установлено, что французские студенты значимо чаще, чем российские, прибегают к стратегиям конфронтации и дистанцирования, а русские студенты значительно чаще французов применяют стратегию принятия на себя ответственности. Французские студенты значимо превосходят российских студентов в удовлетворенности отношениями с окружающими, в степени самопринятия, в возможностях управлять собственной средой, ставить осознанные цели в жизни. Российские студенты превосходят французов по степени удовлетворенности личностным ростом. Эффективность копинг-стратегий с точки зрения их взаимосвязи с психологическим благополучием различается в разных культурах: для французских студентов наиболее эффективна стратегия планирования решения проблемы, а для российских – переоценка ситуации.

**Ключевые слова:** копинг-стратегии, совладающее поведение, психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью, кросс-культурные особенности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-156-163

### Введение

В современной психологии идет непрекращающийся поиск научных конструктов, позволяющих исследовать и описывать способность личности сохранять стойкость и психологическое здоровье в разнообразных жизненных ситуациях. Основным из таких конструктов является совладающее поведение, или копинг. Многие исследователи [1–5] утверждают, что копинги оказывают существенное влияние и на здоровье, и на психологическое благополучие человека.

На сегодняшний день все больше возникает потребность в анализе личностных, социально-психологических, социокультурных детерминант благополучия, так как оно «зависит от взаимодействия и взаимовлияния целого



комплекса различных внутренних и внешних составляющих» [6, с. 147]. Было проведено много исследований, в которых подтверждается высокая дифференциация уровня благополучия у жителей различных государств, доказано, что политические и экономические факторы не оказывают постоянного влияния на благополучие и не являются основными. Все больше внимания обращается к культурным, этническим и другим психологическим факторам благополучия [7–13].

Взаимосвязь стратегий совладания с уровнем психологического благополучия неоднократно изучалась [14–17], в том числе, было показано, что данные взаимосвязи могут различаться в разных социальных контекстах, однако культурная специфика таких взаимосвязей изучена мало [18–20].

Особого внимания заслуживает исследование копинг-стратегий в контексте психологического благополучия лиц юношеского возраста и студентов как наиболее социально активной части данной возрастной группы. Именно в этот период происходит социальное взросление, характеризующееся степенью успешности в освоении и выполнении социальных ролей.

### Выборка, методики и методы исследования

Было проведено эмпирическое исследование с целью выявления кросс-культурных особенностей уровня психологического благополучия и предпочтений копинг-стратегий, а также их взаимосвязи у студентов России и Франции.

В исследовании приняли участие юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет, которые являются российскими студентами (70 человек: 35 девушек и 35 юношей, преимущественно русской национальности, либо других славянских) и французскими студентами (70 человек: 35 девушек и 35 юношей, преимущественно французы по национальности – 85%, либо считающие себя французами – выходцами из межкультурных семей, где хотя бы один родитель – этнической француз).

Для изучения связи психологического благополучия и копинг-стратегий у различных выборок использовались методики: «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф [18] в адаптации Н. Н. Лепешинского) и «Опросник способов совладания» (WCQ в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк) [19]. Статистический анализ проводился с помощью описательной статистики,  $U$ -критерия Манна–Уитни и метода ранговых корреляций Спирмена.



### Кросс-культурные особенности копинг-стратегий

Рассмотрим средние значения частоты использования копингов российскими и французскими студентами (табл. 1).

Анализ общего профиля предпочитаемых стратегий совладания **россиян** показывает, что наиболее распространенными стратегиями являются мало совместимые друг с другом стратегии *избегания проблем* и *планирования решений*. Так как распределение выборки по этим шкалам относительно равномерное, то на данном этапе мы предположили, что такой результат отражает способность представителей этой группы гибко использовать разные стратегии в разных ситуациях. Также в группе русских студентов довольно часто встречаются стратегии *самоконтроля* и *поиска социальной поддержки*, что отражает определенную вариативность стратегий. Наименее популярны у молодых россиян *дистанцирование* и *конфронтация*.

У **французских студентов** ведущей стратегией является *поиск социальной поддержки*, т. е. молодые французы в стрессовых ситуациях, в первую очередь, стремятся снять эмоциональное напряжение, отрегулировать с помощью других людей свое эмоциональное состояние, передать часть забот другим. Часто также используются *дистанцирование*, *планирование решений* и *положительная переоценка проблемы*. Возможно, эти стратегии также применяются преимущественно для регуляции эмоционального напряжения. Как и в русской выборке, здесь отмечается вариативность стратегий. *Принятие на себя ответственности* представлено значительно слабее, чем все другие копинги.

Сравнительный анализ степени предпочтений копингов среди российских и французских студентов (см. табл. 1) показал, что французские студенты статистически значимо чаще, чем русские, прибегают к стратегиям *конфронтации* и *дистанцирования*. Эти различия, видимо, связаны

с большей эмоциональностью французов, отмечаемой рядом исследователей национальных характеров и ментальностей. Сильная эмоциональная вовлеченность в проблему может приводить к импульсивным вспышкам, обостряющим конфронтации. Видимо, дистанцирование – обратная сторона того же процесса. Когда накал эмоций в проблемной ситуации достигает непереносимого уровня, молодые люди прибегают к отстранению, уходу из ситуации, эмоциональному разрыву. Обе эти стратегии являются характерными для лиц с относительно невысоким уровнем личностной дифференциации, с сильной эмоциональной зависимостью от окружающих. Но исследователи французской культуры подчеркивают присущее ей активное уважение личностных границ. Не исключено, что культурная норма призвана регулировать некоторые психологические особенности. Либо, вследствие повышенного внимания к соблюдению межличностных границ, в данной культуре у молодежи не вырабатываются достаточные навыки эмпатического взаимодействия с окружающими, что, в свою очередь, не способствует бесконфликтному разрешению противоречий, предпочтению конфронтации или изоляции.

Стратегия *принятия ответственности* статистически значимо сильнее выражена у российских студентов. Эти данные объясняются высоким уровнем самокритичности, описываемым в исследованиях менталитета россиян. В силу своих психологических особенностей российские студенты обладают большим стремлением к осознанию зависимости между индивидуальным поведением и его последствиями, к поиску причин актуальных трудностей в себе и своих качествах. Возможно, именно поэтому они предпочитают разрешать проблемы или избегать их (поведенчески), а не чрезмерно вовлекаться эмоционально, или дистанцироваться. Французские студенты гораздо менее охотно ищут истоки проблем в себе, собственных качествах и индивидуальном поведении.

Таблица 1 / Table 1

#### Оценка значимости различий в выраженности копинг-стратегий у российских ( $n = 70$ ) и французских ( $n = 70$ ) студентов

#### Assessment of the significance of differences in the severity of coping strategies in Russian ( $n = 70$ ) and French ( $n = 70$ ) students

Копинг-стратегии	Средние значения		Суммы рангов		U	p
	Россия	Франция	Россия	Франция		
Конфронтация	<b>46,190</b>	<b>56,905</b>	3830,00	6040,00	1345,00	<b>0,000</b>
Дистанцирование	<b>44,524</b>	<b>60,873</b>	3191,50	6678,50	706,50	<b>0,000</b>
Самоконтроль	59,921	56,667	5052,00	4818,00	2333,00	0,627
Поиск социальной поддержки	59,206	63,889	4645,00	5225,00	2160,00	0,228
Принятие ответственности	<b>38,492</b>	<b>29,286</b>	5861,50	4008,50	1523,50	<b>0,000</b>
Бегство-избегание	65,794	59,762	5338,00	4532,00	2047,00	0,093
Планирование решения проблемы	64,206	60,317	5297,00	4573,00	2088,00	0,132
Положительная переоценка	54,762	59,921	4630,00	5240,00	2145,00	0,204



Следует отметить, что стратегия избегания проблем также сильнее выражена у русских студентов, хотя различия и не достигли уровня значимости, но позволяют говорить о тенденции. Возможно также, что именно большая интернальность локуса контроля в проблемных ситуациях способствует тому, что российские студенты не только принимают ответственность на себя, но и, опасаясь этой ответственности, чаще избегают сложных ситуаций.

### Кросс-культурные особенности психологического благополучия

Рассмотрим средние данные об уровне психологического благополучия обеих исследуемых групп (табл. 2).

Интегральный показатель психологического благополучия у **российских студентов** ниже нормативного. Это же подтверждают и данные большинства шкал, т. е. в основном российские студенты скорее не удовлетворены своей жизнью. Однако показатели шкалы автономии несколько превышают тестовые нормы, что свидетельствует о самостоятельности и независимости представителей данной группы. Близки к средним также и показатели по шкале *личностного роста*. Следует отметить, что как раз стремление к личностной зрелости, достижение самостоятельности и являются одними из основных психологических задач этого возраста. Наиболее низкий балл (в соотношении с тестовыми нормами) в данной группе отмечается по шкале *управления средой*, т. е. российские студенты в большинстве своем испытывают сложности в организации своей повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным влиять на ход событий, проявляют пассивность, что, возможно, связано с актуальной социальной ролью респондентов, а также отражает социальный статус студентов в России.

Средний интегральный показатель благополучия **французских студентов** соответствует довольно высокому уровню общей удовлетво-

ренности жизнью, показатель *автономии* в этой группе соответствует тестовым нормам, т. е. французские студенты, как и русские, проявляют самостоятельность и независимость в принятии решений. Показатели этой группы по шкалам *личностного роста* и *целей в жизни* наиболее низкие и сильнее всего отстают от тестовых норм. Они отражают то, что французские студенты не вполне удовлетворены своим личностным развитием, приобретением нового опыта и самореализацией, не имеют четкой жизненной перспективы, не вполне уверены в реальности своих планов. Возможно, это является следствием определенных политических и экономических кризисов в Европе либо объясняется более сложной системой образования, предполагающей дополнительные усилия после окончания университета для получения права ведения профессиональной деятельности в полном объеме.

Сравнительный анализ уровней психологического благополучия российских и французских студентов (см. табл. 2) выявил статистически значимые различия в большинстве аспектов психологического благополучия: различия в общем уровне не достигли уровня статистической значимости ( $p = 0,008$ ), хотя и отражают тенденцию к более высокому уровню общего благополучия у французов. Среди отдельных шкал не обнаружено значимых различий только по шкале *автономии*, которая, как упоминалось выше, хорошо выражена в обеих группах.

В показателях *позитивных отношений с другими людьми*, *управления средой*, *осознанности жизненных целей* и *самопринятия* французы превосходят россиян. Как уже отмечалось, для французов очень важны социальные связи, это подтверждается и данными результатами. Французские студенты оценивают качество своих отношений с окружающими значительно выше, чем российские студенты. Возможно, российские молодые люди больше ориентируются на доверительные отношения с небольшим кругом близких людей, не стремясь поддержи-

Таблица 2 / Table 2

**Оценка значимости различий в уровне психологического благополучия у российских ( $n = 70$ ) и французских ( $n = 70$ ) студентов**  
**Assessment of the significance of differences in the level of psychological well-being in Russian ( $n = 70$ ) and French ( $n = 70$ ) students**

Параметры психологического благополучия	Средние значения		Суммы рангов		U	p
	Россия	Франция	Россия	Франция		
Позитивные отношения	<b>54,600</b>	<b>62,600</b>	3794,50	6075,50	1309,50	<b>0,000</b>
Автономия	59,529	55,900	5313,50	4556,50	2071,50	0,115
Управление средой	<b>51,214</b>	<b>59,429</b>	3969,50	5900,50	1484,50	<b>0,000</b>
Личностный рост	<b>60,486</b>	<b>55,400</b>	5770,50	4099,50	1614,50	<b>0,001</b>
Цели в жизни	<b>54,286</b>	<b>59,657</b>	4341,50	5528,50	1856,50	<b>0,013</b>
Самопринятие	<b>54,143</b>	<b>64,014</b>	3961,50	5908,50	1476,50	<b>0,000</b>
Интегральный показатель	334,257	357,000	4513,00	5357,00	2028,00	0,079



вать хорошие отношения с широким кругом своих знакомых. Очевидно, это связано с повышенной интернальностью, выявленной в ходе анализа предпочитаемых копинг-стратегий. Также французская молодежь отличается более высоким самопринятием, т. е. они в большей степени склонны принимать себя со всеми достоинствами и недостатками, что перекликается с выявленной в анализе копингов тенденцией к более экстернальной позиции в стрессовых ситуациях.

По шкале *личностного роста*, напротив, показатели россиян значимо превосходят показатели французов. Возможно, это связано с тем, что стремление к саморазвитию и личностному росту является культурно обоснованной ценностью россиян. Кроме того, может быть, что ощущение постоянного развития и самореализации у российских студентов обусловлено системой образования и разнообразными социальными проектами, направленными на развитие молодежи.

#### **Культурная специфика взаимосвязей уровня психологического благополучия с предпочитаемыми копинг-стратегиями**

Рассмотрим сначала взаимосвязи, выявленные на **французской выборке** (табл. 3).

Все шкалы методики психологического благополучия обнаруживают значимые обратные связи с копинг-стратегиями *поиска социальной поддержки, принятия ответственности и бегства-избегания*. Стратегии *конфронтации* и *самоконтроля* также обнаружили значимые обратные связи с большинством шкал благополучия, только отдельные шкалы не достигли уровня значимости. Таким образом, частое использования большинства копинг-стратегий у французских студентов негативно отражается на их психологическом благополучии. Возможно, те студенты, которые в основном позитивно оценивают свою жизнь,

не испытывают стрессов и не прибегают к стратегиям совладания с ними, а факт использования копингов в их сознании связан с неблагополучием. Может быть, у молодых людей, которым меньше приходилось преодолевать сложные жизненные ситуации, копинги еще не сформировались.

*Дистанцирование* и *положительная переоценка* проблемы в данной группе оказались не связанными с уровнем благополучия. Возможно, они используются французскими студентами в различных ситуациях, не обязательно переживаемых как стрессовые и снижающих субъективное представление о благополучии.

Единственным копингом, обнаружившим прямые связи с уровнем благополучия, является стратегия *планирования решения проблемы*. Она значимо связана с общим уровнем благополучия, а также с показателем удовлетворенности управлением средой. Все другие взаимосвязи этой стратегии с аспектами благополучия также прямые, относительно высокие, но не достигающие уровня значимости. Таким образом, для французских студентов стратегия планирования решения проблемы является единственным конструктивным способом совладания со сложными жизненными ситуациями, остальные стратегии либо не эффективны, либо деструктивны. Возможно, это объясняется упоминавшейся выше склонностью французов к переживанию сильных эмоций, установлению тесных социальных связей. Многие способы взаимодействия в стрессовой ситуации оказываются эмоционально перегруженными и поэтому неэффективными, обращение же к рациональному способу разрешения сложных ситуаций является действенным. Для французских студентов поведение, подразумевающее целенаправленный анализ ситуации и разработку возможных вариантов поведения, имеет сильное влияние на психологическое благополучие в целом и умение организовать внешнюю деятельность в частности.

Таблица 3 / Table 3

**Взаимосвязи выраженности копинг-стратегий с уровнем психологического благополучия у французских студентов (n = 70)**  
**Interrelations of the expressiveness of coping strategies with the level of psychological well-being in French students (n = 70)**

Копинг-стратегии	Параметры благополучия						Интегральный уровень благополучия
	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	
Конфронтация	<b>-0,598</b>	-0,209	<b>-0,476</b>	<b>-0,680</b>	<b>-0,583</b>	<b>-0,503</b>	<b>-0,605</b>
Дистанцирование	-0,056	-0,061	0,028	-0,019	0,073	0,034	0,010
Самоконтроль	<b>-0,245</b>	-0,199	<b>-0,286</b>	<b>-0,246</b>	<b>-0,253</b>	-0,222	<b>-0,284</b>
Поиск социальной поддержки	-0,763	-0,446	-0,804	-0,730	-0,825	-0,742	-0,855
Принятие ответственности	-0,552	-0,364	-0,692	-0,510	-0,661	-0,554	-0,667
Бегство-избегание	-0,608	-0,404	-0,590	-0,600	-0,654	-0,539	-0,668
Планирование решения проблемы	0,210	0,228	<b>0,304</b>	0,168	0,197	0,229	<b>0,260</b>
Положительная переоценка	0,021	0,124	0,125	-0,035	0,008	0,020	0,049



В группе **российских студентов** обнаружено значительно меньше статистически значимых связей (табл. 4).

С общим уровнем благополучия значимо с отрицательным знаком связана только стратегия бегства-избегания, т. е. использование этой стратегии однозначно приводит к снижению благополучия, что опровергает наше предположение, высказанное ранее, об адекватном применении этой стратегии в соответствующих ситуациях. Возможно, что у студентов с более низким уровнем благополучия сильнее выражено стремление к избеганию вследствие сформировавшегося опыта неудач в разрешении проблем либо просто вследствие снижения общей ресурсности психики тех, кто находится в стрессе.

Среди показателей благополучия больше всего значимых связей обнаружил показатель удовлетворенности управлением средой, который, как указано выше, является одним из наиболее слабых мест для российских студентов. Этот показатель обнаруживает значимые обратные корреляции с большинством стратегий совладания. Мы склонны это объяснять неэффективностью привычных копингов в ситуациях, воспринимаемых как наиболее стрессовые. Также возможно, что молодые люди, редко использующие разные копинги, не получают опыта совладания и, соответственно, у них усиливается ощущение неподконтрольности среды.

Стратегия положительной переоценки ситуации значимо прямо связана с большинством аспектов благополучия, хотя связь с общим уровнем благополучия незначима. Возможно, этот копинг оказывается наиболее эффективным для российских студентов в силу их высокой интернальности и рефлексивности. Переопределение ситуации, очевидно, позволяет снять излишнюю ответственность с одного человека, придать новые смыслы и ценности происходящему, тем самым снижая уровень напряженности и позволяя действовать более эффективно.

Показатель удовлетворенности автономией, высоко выраженный в данной группе, статистически значимо прямо связан со стратегией поиска социальной поддержки, что лишнее раз подтверждает связь личностной автономии со способностью устанавливать близкие отношения.

Таким образом, для российских студентов применяемые ими стратегии совладания в значительно меньшей степени связаны с их психологическим благополучием. Видимо, это, с одной стороны, усиливает их убежденность в невозможности эффективно управлять окружающей средой, с другой стороны, объясняется этим ощущением. Наиболее эффективным копингом в данной группе является положительная переоценка ситуации, которая хотя и не повышает уверенность в возможности контролировать среду, но улучшает ряд других аспектов удовлетворенности, связанных с осмысленностью жизни и самоотношением.

### Выводы

Предпочтения копинг-стратегий являются культурно обусловленными. В частности, российские студенты чаще других стратегий используют либо *планирование решений проблемы*, либо *избегание*, возможно, это зависит от уровня актуального стресса и от предыдущего успешного или неуспешного опыта решения проблем; для французских студентов ведущей стратегией является *поиск социальной поддержки*. Россияне реже всего используют *дистанцирование* и *конфронтацию*, а французы – *принятие на себя ответственности* за сложившуюся ситуацию.

Французские студенты статистически значимо чаще, чем русские, прибегают к стратегиям *конфронтации* и *дистанцирования*. Русские студенты значительно чаще французов применяют стратегию *принятия ответственности*.

Таблица 4 / Table 4

#### Взаимосвязи выраженности копинг-стратегий с уровнем психологического благополучия у российских студентов (n = 70)

#### Interrelations of the expressiveness of coping strategies with the level of psychological well-being in Russian students (n = 70)

Копинг-стратегии	Параметры благополучия						
	Позитивные отношения	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие	Интегральный уровень благополучия
Конфронтация	-0,128	0,074	-0,081	0,174	0,127	0,125	-0,015
Дистанцирование	-0,101	0,086	0,077	0,079	0,144	-0,005	0,016
Самоконтроль	-0,024	0,147	<b>-0,278</b>	0,141	0,101	0,191	-0,068
Поиск социальной поддержки	-0,199	<b>0,373</b>	<b>-0,246</b>	0,133	0,180	0,199	0,041
Принятие ответственности	0,007	0,015	<b>-0,365</b>	-0,074	-0,028	-0,006	-0,186
Бегство-избегание	-0,045	-0,145	<b>-0,325</b>	-0,096	-0,050	-0,078	<b>-0,243</b>
Планирование решения проблемы	-0,147	0,173	-0,169	0,220	0,164	0,212	0,017
Положительная переоценка	-0,092	<b>0,342</b>	-0,198	<b>0,318</b>	<b>0,297</b>	<b>0,370</b>	0,135



Уровень психологического благополучия также связан с принадлежностью к определенной культуре. Общим для российских и французских студентов является довольно высокая удовлетворенность собственной *автономией*: они уверены, что в основном могут самостоятельно принимать решения, не завися от окружающих в своих суждениях.

В остальных аспектах психологического благополучия имеются кросс-культурные различия: российские студенты в целом не вполне удовлетворены своей жизнью, хотя они позитивно оценивают собственный *личностный рост и развитие*; французские студенты вполне удовлетворены своей жизнью, в меньшей степени их устраивает собственный *личностный рост* и степень осознанности жизненных целей.

Французские студенты значимо превосходят российских в *удовлетворенности отношениями с окружающими*, в степени *самопринятия*, в возможностях *управлять собственной средой*, ставить осознанные *цели в жизни* и осознавать степень их реалистичности; российские студенты превосходят французов по степени удовлетворенности *личностным ростом*.

Эффективность копинг-стратегий с точки зрения их взаимосвязи с психологическим благополучием различается в разных культурах: для французских студентов стратегия планирования решения проблемы является единственным конструктивным способом совладания со сложными жизненными ситуациями, остальные стратегии либо не эффективны, либо деструктивны. Для российских студентов наиболее эффективным копингом является положительная переоценка ситуации. Для российской молодежи предпочтения копинг-стратегий в меньшей степени, чем для французских молодых людей, связаны с уровнем психологического благополучия, что, видимо, объясняется общим уровнем стресса в обществе и наличием осознанного опыта успешного управления своей средой.

В данной статье не рассматривались гендерные особенности психологического благополучия и использования копинг-стратегий. Наши предварительные исследования и ряд публикаций [20, 21] показали, что в каждой культуре отмечаются свои гендерные особенности в исследуемых сферах, которые также необходимо учитывать. Кроме того, требует особого изучения функционирование копингов в ситуации миграции, например, в рамках академической мобильности студентов.

Полученные результаты позволяют оптимизировать методы психологической поддержки студентов в кросс-культурной среде, разрабатывать более эффективные, культурно чувствительные техники психологической помощи студентам в преодолении стрессовых ситуаций, улучшения качества жизни современных молодых людей.

## Библиографический список

1. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 426 с.
2. Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2007. С. 64–66.
3. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Копинг-поведение и психопрофилактика психосоциальных расстройств подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 1994. № 1. С. 63–74.
4. Сорокоумова Н. А., Голубь О. В. Выбор поведенческих стратегий совладания с трудной жизненной ситуацией // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2010, № 4. С. 41–45.
5. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. P. 267–283.
6. Гриценко В. В. Исследование субъективного благополучия русских и хакасов в условиях общественно-экономических перемен // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2004. С. 132–147.
7. Андреевкова Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения : экономические и социальные перемены. 2010. № 5 (99). С. 189–215.
8. Suh E. M. National differences in subjective well-being // Well-being: The foundations of hedonic psychology. Eds. E. Diener, D. Kahneman, N. Schwarz. New York, 1999. P. 434–450.
9. A comparative study of satisfaction with life in Europe / Eds. W. E. Saris, R. Veebhoven, A. C. Scherpenzeel, B. Bunting. Budapest, 1996. 299 p.
10. Сухарев А. В. Этнофункциональный подход к внутренним условиям психического развития и воспитания человека // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе. Балашов, 2005. С. 457–462.
11. Шамионов П. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
12. Chebotareva E. Cultural Specifics of Life Values and Subjective Well-Being // Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. Vol. 6, № 2. P. 301–307.
13. Chebotareva E. Regulatory aspects of subjective well-being // Psychology & Health. 2003. Vol. 28, special issue. P. 185–186.
14. MacCrae R., Costa P. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample // Journal of Personality. 1986. Vol. 54, № 2. P. 385–405.
15. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-coping complexity: role of self-construal in relational, individual and collective coping styles and health outcomes // Asian Journal of Social Psychology. 2005. Vol. 9. P. 224–235.
16. Чеботарева Е. Ю. Связь субъективного благополучия с механизмами психологической защиты личности // Качество жизни. Психология здоровья и образование : междисциплинарный подход : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24–25 апреля 2014 г.). М., 2014. С. 322–324.



17. Чеботарева Е. Ю. Стратегии межкультурного взаимодействия и удовлетворенность жизнью иностранных студентов // Педвузовское обучение иностранных студентов : современное состояние, проблематика. М., 2015. С. 198–202.
18. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. P. 1069–1081.
19. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журн. практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
20. Новикова И. А., Кадильникова О. А. Гендерная специфика уверенности и жизнестойкости студентов // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. М., 2015. Ч. 2. С. 537–542.
21. Волк М. И., Берриос Кальехас С. А. Гендерный аспект эмоционального интеллекта и психологического благополучия у студентов из Латинской Америки // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. : в 2 частях. М., 2016. Ч. 1. С. 614–618.

#### Образец для цитирования:

Чеботарева Е. Ю. Кросс-культурные особенности копинг-стратегий российских и французских студентов в контексте психологического благополучия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 156–163. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-156-163.

### Cross-Cultural Peculiarities of Coping Strategies of the Russian and the French Students in the Context of Psychological Well-Being

Elena Yu. Chebotareva

Peoples' Friendship University of Russia  
6, Miklykko-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia  
E-mail: chebotareva@yandex.ru

The goal of the empirical study described in the article was to identify the cross-cultural characteristics of coping strategies and psychological well-being undertaken on a sample of the Russian ( $n = 70$ ) and the French ( $n = 70$ ) students aged 18 to 25 years old using the following psychodiagnostic tools: "Scale of psychological well-being" (by C. Riff, adapted by N. N. Lepeshinsky), "Ways of Coping Questionnaire" (WCQ, adapted by T. L. Kryukova and E. V. Kuflyak). Presumably, in different cultures, the preferences of coping strategies are related to the level of psychological well-being to varying degrees, probably depending on the general level of stress in society and the presence of a conscious experience of successful management of the environment. It was empirically established that the French students adopt the strategies of confrontation and distancing significantly more often than the Russians, and the Russian students adopt the strategy of taking over the responsibility much more often than the French students. The French students significantly exceed the Russian students in their satisfaction with interactions with other people, in the degree of self-acceptance, in the ability to manage their own environment, and to set conscious goals in life. The Russian students outperform the French students in terms of satisfaction with personal development. The effectiveness of coping strategies in regards of their relationship with psychological well-being varies in different cultures. Therefore, the strategy of planning the solution of the problem is the most effective strategy for the French students, and the reassessment of the situation is the most effective strategy for the Russian students.  
**Key words:** coping strategies, coping behaviour, psychological well-being, life satisfaction, cross-cultural features.

#### References

1. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of Coping Behavior]. Kostroma, 2004. 426 p. (in Russian).
2. Sergienko E. A. Sub'ektnaya regulyatsiya i sovladayushchee povedenie [Subjective Regulation and Coping Behavior]. In: *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Psychology of Coping Behavior: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Kostroma, 2007, pp. 64–66 (in Russian).
3. Sirota N. A., Yaltonskii V. M. Koping-povedenie i psikhoprofilaktika psikhosotsial'nykh rasstroystv podrostkov [Coping Behavior and Psycho-Prophylaxis of Adolescents' Psycho-Social Disorders]. *Obozrenie psikhologii i meditsinskoj psikhologii im. V. M. Bekhtereva* [V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology], 1994, no. 1, pp. 63–74 (in Russian).
4. Sorokoumova N. A., Golub' O. V. Vybore povedencheskikh strategii sovladaniya s trudnoi zhiznennoi situatsiei [Choice of Behavior Strategies of Coping Hard Living Situation]. *Vestnik RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogic], 2010, no. 4, pp. 41–45 (in Russian).
5. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies : A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 56, pp. 267–283.
6. Gritsenko V. V. Issledovanie sub'ektivnogo blagopoluchiya russkikh i khakasov v usloviyakh obshchestvenno-ekonomicheskikh peremen [Investigation of Russians' and Khackasses' Subjective Well-Being in Conditions of Social and Economic Changes]. In: *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti* [Issues of Personality's Social Psychology]. Saratov, 2004, pp. 132–147 (in Russian).
7. Andreenkova N. V. Sravnitel'nyi analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchikh ee faktorov [Comparative Analysis of Life Satisfaction and Its Determining Factors]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny* [Monitoring Journal], 2010, no. 5 (99), pp. 189–215 (in Russian).
8. Suh E. M. National differences in subjective well-being. In: *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology*. Eds. E. Diener, D. Kahneman, N. Schwarz. New York, 1999, pp. 434–450.
9. *A comparative study of satisfaction with life in Europe*. Eds. W. E. Saris, R. Veehoven, A. C. Scherpenzeel, B. Bunting. Budapest, 1996, 299 p.





10. Sukharev A. V. Etnofunktsional'nyi podkhod k vnutrennim usloviyam psikhicheskogo razvitiya i vospitaniya cheloveka [Ethno-Functional Approach to Internal Context of Human Psychic Development and Education]. In: *Etnopsikhologicheskie i sotsiokul'turnye protsessy v sovremennoy obshchestve* [Ethno-Psychological and socio-Cultural Processes in Modern Society]. Balashov, 2005, pp. 457–462 (in Russian).
11. Shamionov R. M. Etnokul'turnye faktory sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Ethno-Cultural Factors of Personality's Subjective Well-Being]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 4, pp. 68–81 (in Russian).
12. Chebotareva E. Cultural Specifics of Life Values and Subjective Well-Being. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 2, pp. 301–307.
13. Chebotareva E. Regulatory Aspects of Subjective Well-Being. *Psychology & Health*, 2013, vol. 28, special issue, pp. 185–186.
14. MacCrae R., Costa P. Personality, Coping and Coping Effectiveness in an Adult Sample. *Journal of Personality*, 1986, vol. 54, no. 2, pp. 385–405.
15. Hardie E., Critchley C., Morris Z. Self-Coping Complexity: Role of Self-Construal in Relational, Individual and Collective Coping Styles and Health Outcomes. *Asian Journal of Social Psychology*, 2005, vol. 9, pp. 224–235.
16. Chebotareva E. Yu. Svyaz' sub'ektivnogo blagopoluchiya s mekhanizmami psikhologicheskoi zashchity lichnosti [Correlation of Subjective Well-Being and Personality's Defence Activities]. In: *Kachestvo zhizni. Psikhologiya zdorov'ya i obrazovanie: mezhdistsiplinarnyi podkhod*. Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Life Quality. Psychology of Health and Education: Inter-Discipline Approach. Proceedings of International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2014, pp. 322–324 (in Russian).
17. Chebotareva E. Yu. Strategii mezhkul'turnogo vzaimod-eistviya i udovletvorennost' zhizn'yu inostrannykh studentov [Foreign Students' Strategies of Interaction and Life Satisfaction]. In: *Pedvuzovskoe obuchenie inostrannykh studentov: sovremennoe sostoyanie, problematika* [Learning of Foreign Students at Pedagogical University: Modern Station, Problematics]. Moscow, 2015, pp. 198–202 (in Russian).
18. Ryff C. D. Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 57, pp. 1069–1081.
19. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire of Coping Ways {Adaptation of WCQ methodics}]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Practical Psychologist Journal], 2007, no. 3, pp. 93–112 (in Russian).
20. Novikova I. A., Kadil'nikova O. A. Gendernaya spetsifika uverenosti i zhiznestoikosti studentov [Gender Specific of Students' Assurance and Hardiness]. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch.* [High School: Experience, Problems, Perspectives: Proceedings of the 8<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference: in 2 Parts]. Moscow, 2015, pp. 537–542 (in Russian).
21. Volk M. I., Berrios Kal'ekhas S. A. Gendernyi aspekt emotsional'nogo intellekta i psikhologicheskogo blagopoluchiya u studentov iz Latinskoi Ameriki [Gender aspect of Latin American Students' Emotional Intellect and Psychological Well-Being]. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch.* [High School: Experience, Problems, Perspectives: Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Scientific and Practical Conference: in 2 Parts]. Moscow, 2016, pp. 614–618 (in Russian).

**Cite this article as:**

Chebotareva E. Y. Cross-Cultural Peculiarities of Coping Strategies of the Russian and the French Students in the Context of Psychological Well-Being. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 156–163 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-156-163.



УДК 159.922

## ОТНОШЕНИЕ К «ЧУЖИМ»: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

И. И. Знаменская, В. В. Апанович, Ю. И. Александров

Знаменская Ирина Игорьевна, ассоциированный научный сотрудник, лаборатория психофизиологии имени В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия, [znamenirina@gmail.com](mailto:znamenirina@gmail.com)

Апанович Владимир Викторович, аспирант, лаборатория психофизиологии имени В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия, [apanovitschv@yandex.ru](mailto:apanovitschv@yandex.ru)

Александров Юрий Иосифович, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психофизиологии имени В. Б. Швыркова, Институт психологии РАН, Москва, Россия; профессор, Высшая школа экономики, Москва, Россия, [alexandrov@hse.ru](mailto:alexandrov@hse.ru)

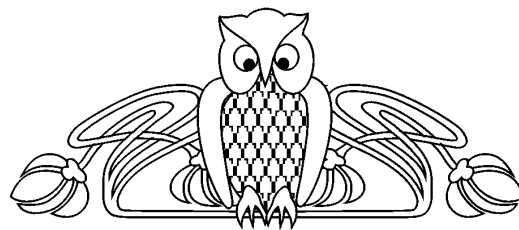
Проверялась гипотеза о том, что в структуре индивидуального опыта социализация как форма адаптации к среде обеспечивается более дифференцированными, поздно формируемыми системами по сравнению с этнокультурными традициями и правилами. В исследовании приняли участие 185 человек, русских и казахов, живущих на одной территории – в Саратове, Россия и Уральске, Казахстан. Они решали моральные дилеммы, основанные на конфликте «своего» с «чужими», с которыми есть опыт повседневного взаимодействия (домашние животные), есть представления о взаимодействии и/или такой опыт (дикие животные), нет опыта взаимодействия (гипотетические живые существа – инопланетяне). С одной стороны, было выявлено, что люди одной национальности дают более сходные ответы на дилеммы о собаках, что может быть связано с правилами взаимодействия с ними, предписанными религией, т. е. с этнокультурными традициями; с другой стороны, люди разных национальностей, социализировавшиеся в одном и том же городе, дают сходные дифференцированные оценки поступка героя при взаимодействии с гипотетическими субъектами (инопланетянами) и дикими животными, что, по-видимому, свидетельствует в пользу влияния социализации на отношение к этим субъектам. Полученные данные частично свидетельствуют в пользу проверяемой гипотезы.

**Ключевые слова:** системно-эволюционный подход, структура индивидуального опыта, отношение к Другим, моральная дилемма, социализация, этнос.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-164-169

### Введение

Адаптивное поведение человека в социуме подразумевает осознание им ценностей сообщества и соблюдение правил. Одним из наиболее древних регуляторов жизни сообщества является мораль [1]. Отношение к Другим является актуальной проблемой для психологии нравственности, однако эта проблема поднимается в основном социальными психологами в контексте межрасового, межэтнического, межконфессионального



взаимодействия. Малоизученными остаются межвидовые взаимоотношения, хотя подчеркивается их важность для экологии человека [2].

Предметом наших исследований является *отношение к «чужим»* — личностно обусловленный аттитюд индивида к тем или иным объектам и субъектам, формирующийся и модифицирующийся в тесной связи с субъективным опытом человека [3].

Для любого общества [4], в том числе для российского (и даже в особенности для российского [1]), моральные качества являются основополагающими в оценке поведения людей. Российское общество поликультурно. Известно, что ментальность разных групп, выделяемых по критериям этноса, региона проживания, политических взглядов, профессии, различается [5–7]. При этом малоизученной остается динамика и особенности формирования моральных суждений взрослыми – представителями разных национальностей, совместно проживающих на территории России. Многочисленные зарубежные данные недостаточно адекватно отражают феномены, имеющие культурную специфику и характерные именно для нашей страны [1, 8, 9].

### Отношение к Другим в структуре индивидуального опыта

С позиций системно-эволюционного подхода структура индивидуального опыта состоит из систем, формирующихся на разных этапах онтогенеза и обеспечивающих поведение разной сложности [10]. Чем более сложен поведенческий акт, тем больше систем вовлекается в его осуществление [1, 11, 12].

Отношение к Другим как психологический конструкт включает в себя низкодифференцированные интуитивные компоненты и высокодифференцированные рациональные – выбор/предпочтение в качестве партнера (что делают даже трехмесячные младенцы [13]), моральная оценка поступков Другого, оценка ценности жизни другого, действия по отношению к Другим.

Оппозиция «свои–чужие» считается одной из базовых и рано возникающих как в фило-, так и в онтогенезе [14–17]. Правила взаимодействия с «чужими» регламентируются сообществом, однако само понятие «чужие» может определяться по-разному [18]. Г. Олпорт предложил схему степени «близости–чуждости» тех или иных



групп в виде концентрических кругов: в центре находится Я, следующий круг с большим диаметром – семья, далее – соседство, город, страна, нация, раса, человечество [19]. По его мнению, именно так должна формироваться идентичность человека в онтогенезе: от ассоциирования себя с членами своей семьи до чувства причастности ко всему человечеству. Исходя из представлений, описанных выше, в нашем эксперименте противопоставлялись две стратегии: рано формируемое понимание «свой всегда прав» и нравственная норма «жизнь любого ценна».

Наше исследование сосредоточено на изучении отношения к «чужим» в самом большом круге, предложенном Олпортом: в контексте причастности человека к человечеству в целом, в контексте биологического вида *Homo Sapiens*.

*Целью* настоящей работы было определение наличия/отсутствия связи социализации и культурного контекста с формированием нравственного отношения к «чужим». С одной стороны, как было отмечено выше, этнокультурные правила отношения к «чужим» усваиваются ребенком от членов своей семьи довольно рано (это первый круг, включающий других людей, по Олпорту), а в культуре важным компонентом является также религиозный. С другой стороны, было показано, что влияние социализации, общения со сверстниками может превосходить влияние родителей на ребенка в подростковом возрасте [20, 21].

*Гипотеза* исследования: низкодифференцированный выбор при решении моральных дилемм обеспечивается рано сформированными системами, сходными для разных представителей данного этноса, и потому будет сходен у людей, принадлежащих этому этносу; в формирование более дифференцированных моральных оценок вовлекаются более поздно сформированные системы, и потому оценки будут более сходными у людей, живущих на одной территории, даже если они являются представителями разных этносов.

### Выборка, методики и методы исследования

*Участниками* исследования стали 185 человек, живущих в разных странах – Казахстане и России, определяющие свой этнос как русские или казахи, свободно владеющие русским языком (г. Уральск, Казахстан: казахи  $N = 43$ , 32 женщины, 19–57 лет,  $Med = 26$ ; русские  $N = 41$ , 33 женщины, 20–55 лет,  $Med = 28$ ; г. Саратов, Россия: казахи  $N = 53$ , 33 женщины, 17–46 лет,  $Med = 21$ ; русские  $N = 48$ , 31 женщина, 17–52 года,  $Med = 22$ ).

*Методика* представляет собой онлайн-документ на основе платформы «Google Формы», состоящий из восьми страниц: вводная инструкция, 6 дилемм, анкетные данные респондента. Использовалась авторская разработка «Моральные дилеммы «свой–чужой»» [22], адаптированная для взрослых. Две дилеммы тестируют отношение к диким животным, две – к домашним, две – к ги-

потетическим инопланетным существам. Суть моральных дилемм вообще – столкновение базовых этических принципов: «свой важнее чужого» (или «свой всегда прав») и «нельзя отнимать жизнь» (или «жизнь любого существа ценна») [11, 22]). В каждой дилемме главный герой – это человек («свой»), который выступает агрессором по отношению к «чужим». Он отбирает жизненно необходимый «чужому» ресурс, чтобы повысить уровень собственного комфорта или решить задачи, которые могут быть решены иначе. Время выполнения всей методики – 15–30 минут. Схема дилеммы: 1) нарратив: знакомство с героями и ресурсом, который животному необходим для выживания, а человеку – для повышения комфорта, описание ситуации; 2) вопрос: «Как бы вы поступили на месте героя? Объясните, почему именно так»; 3) человек отбирает ресурс, что приводит к гибели жертвы. Просьба оценить поступок по пятибалльной шкале (от 1 – очень плохой до 5 – очень хороший). Методика соответствует заявленной цели и имеет ряд преимуществ по сравнению с опросниками [23].

*Показатели и переменные.* Первичные данные эксперимента: 1) дихотомический выбор («за своего-агрессора» либо «за чужого-жертву»); 2) оценка поступка агрессора; 3) развернутое обоснование ответа (выполнен контент-анализ ответов респондентов). Отношение к «чужим», таким образом, выражается в виде низкодифференцированного выбора (поддержать или нет), моральной оценке поступка, направленного против «чужого», и развернутого обоснования, что соответствует определению отношения, данному В. Н. Мясищевым [3].

*Статистическая обработка данных* осуществлялась в SPSS 17.0. Для оценки различий использовались критерии хи-квадрат, биномиальный, Манна–Уитни.

### Результаты исследования и их обсуждение

Для выявления доминирующей стратегии (поддержка человека-агрессора или поддержка «чужого»-жертвы) полученное распределение ответов сравнивалось с равномерным (таблица).

В дилеммах с инопланетянами во всех группах наблюдалось достоверное преобладание поддержки жертв-инопланетян в конфликте с агрессорами-землянами.

В дилеммах с дикими животными в ответах респондентов из Уральска достоверного преобладания той или иной стратегии не обнаружено, т. е. люди в равной степени поддерживали и человека, и животных. Русские из Саратова поддерживают людей, отнимающих ресурс у белок, а казахи из Саратова – людей, отнимающих ресурс у сусликов.

В одной из дилемм о собаке у казахов и в Уральске, и в Саратове нет преобладания ни одной стратегии, в то время как русские достоверно



**Сравнение распределения ответов на дилеммы с равномерным распределением**  
**Comparison of the answers distribution to the dilemmas with a uniform distribution**

Дилемма	Саратов		Уральск		За кого
	Русские	Казахи	Русские	Казахи	
Инопланетяне 1	24,083**	18,132**	5,488*	8,395*	За жертву
Инопланетяне 2	18,750**	13,755**	15,244**	10,256**	За жертву
Собаки 1	24,083**	15,868**	12,902**	14,535**	За жертву
Собаки 2	8,333*	1,53	10,756**	1,14	За жертву
Белки	14,083**	3,19	0,02	2,81	За агрессора
Суслики	0,33	9,981*	1,2	1,14	За агрессора

Примечание. Критерий хи-квадрат, \* –  $p < 0,01$ , \*\* –  $p < 0,001$ .

поддерживают собаку в конфликте с человеком-агрессором.

При этом как при попарном, так и при сплошном сравнении групп различия между ними не достигают уровня достоверности, однако есть достоверный тренд поддержки агрессора в дилемме о сусликах: 41,6% русских из Уральского, 54,17% русских из Саратова, 60,47% казахов из Уральского и 71,7% казахов из Саратова (критерий Джонкхиера–Терпстра = 2,607,  $p = 0,009$ ).

При сравнении дифференцированной моральной оценки поступка агрессора выявлены различия между группами только по одной дилемме – об инопланетянах: русские из Уральского оценивают поступок агрессора как более допустимый (модальная оценка – «нейтрально») по сравнению с русскими из Саратова («очень плохо» и «плохо») (Манна–Уитни  $U = 634,000$ ,  $p = 0,003$ ), казахи из Уральского оценивают поступок агрессора как более допустимый («нейтрально») по сравнению с казахами из Саратова («очень плохо», «плохо») (Манна–Уитни  $U = 801,000$ ,  $p = 0,009$ ).

**Этнокультурный компонент: сходство в ответах представителей одного этноса**

В дилемме о собаках для русских и из Уральского, и из Саратова преобладающей стратегией была поддержка собак. Для казахов в одной из двух дилемм о собаках преобладающей стратегии не выявлено. Возможно, это связано с этнорелигиозными аспектами отношения к ним. Несмотря на то, что собаки тысячи лет развивались вместе с человеком и на сегодняшний день многими рассматриваются как члены семьи [24], их место в жизни человека не столь однозначно. В мусульманской культуре собака считается грязным животным и не допускается в дом. В одном из хадисов сказано: «Поистине, ангелы не входят в дом, в котором находится собака и изображение живого существа» («Му’джам аль-Кабир» 8101). Однако в Коране собака упоминается в позитивном ключе: в суре «Аль-Маида» говорится, что собака помогает человеку в охоте, а в суре «Аль-Кахф» — что она охраняет людей (Коран 5:4; 18:18). Подчеркивается именно утилитарный,

функциональный аспект отношений людей и собак, в то же время некоторыми хадисами запрещается субъектификация собак (нежелательно жить с ними в доме).

В дилемме о диких животных также обнаружено сходство ответов казахов из разных городов: выявлен достоверный тренд в отношении к сусликам: казахи и в Казахстане, и в России поддерживают человека, добывающего суслиный жир, чаще, чем русские. Возможно, это связано с этническими традициями взаимодействия с этими животными: они не субъектифицируются [25, 26], отношение к ним утилитарное.

**Социализация и отношение к «чужим»**

В моральной оценке допустимости поступка агрессора обнаружены различия между жителями Саратова и Уральского. Большинство казахстанцев (и русских, и казахов) оценивают поступок землян-агрессоров против инопланетян как нейтральный, в то время как россияне оценивают его негативно. Эти данные являются аргументом в пользу выдвинутой гипотезы о роли социализации в становлении дифференцированных моральных оценок. Однако различий в других дилеммах не обнаружено. В дилеммах об инопланетянах наибольшая степень неопределенности: неясно, разумны ли эти существа, какой у них образ жизни. По данным Р. М. Шамионова [27], для казахов более характерны ценности коллективизма, чем для русских. А в многочисленных исследованиях Г. Хофстеде и его последователей [28–30] было показано, что коллективизм положительно коррелирует с избеганием неопределенности. Учитывая это, можно предположить, что в Казахстане, в сравнении с Россией, коллективистские ценности и избегание неопределенности выражены больше, потому оценки даются менее строго. Однако это предположение требует специальной эмпирической проверки.

**Заключение**

В большинстве случаев зафиксировать отличия в группах не удалось, что, возможно,



свидетельствует об общем поле социализации для жителей Уральского и Саратова: это областные центры соседствующих регионов, с большим количеством социальных и экономических связей жителей. Однако те отличия, которые всё же были найдены, свидетельствуют в пользу нашей гипотезы: низкодифференцированные оценки, предположительно, являющиеся более интуитивными, сходны у людей с общей этнической культурой, а высокодифференцированные рациональные оценки – у людей с общим полем социализации.

**Благодарности и финансирование:** Работа выполнена при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук Российского фонда фундаментальных исследований в рамках исследовательской программы Ведущей научной школы РФ «Системная психофизиология» (НШ-9808.2016.6) (проект № 15-06-10895).

Авторы благодарят профессора, доктора психологических наук Р. М. Шамяникова за помощь в сборе эмпирического материала.

#### Библиографический список

1. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009. 320 с.
2. Панов В. И. Экопсихология : парадигмальный поиск. М. ; СПб., 2014. 296 с.
3. Мясцев В. Н. Психология отношений. М., 2011. 400 с.
4. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Нравственные проблемы современной России (вместо введения) // Нравственность современного российского общества / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2012. С. 5–20.
5. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Комплементарность культур // От события к бытию. Грани творчества Г. В. Иванченко : сб. научных ст. и воспоминаний / сост. М. А. Козлова. М., 2010. С. 298–335.
6. Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления : сравнение холистического и аналитического познания // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 1. С. 55–86.
7. Talhem T., Zhang X., Oishi S. [et al.] Large-scale psychological differences within China explained by rice versus wheat agriculture // Science. 2014. Vol. 344, № 6184. P. 603–608.
8. Arutyunova K. R., Alexandrov Yu. I., Znakov V. V. [et al.] Moral Judgments in Russian Culture : Universality and Cultural Specificity // Journal of Cognition and Culture. 2013. Vol. 13, № 3–4. P. 255–285.
9. Na J., Grossmann I., Varnum M. [et al.] Cultural differences are not always reducible to individual differences // Proceedings of the National Academy of the United States of America. 2010. Vol. 107, № 14. P. 6192–6197.
10. Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, поведения, психики и сознания // Психол. журн. 1988. Т. 9, № 1. С. 132–148.
11. Александров Ю. И., Сварник О. Е., Знаменская И. И. [и др.]. Регрессия как этап развития. М., 2017. 191 с.
12. Колбенева М. Г. Психофизиологические закономерности инициируемой словами актуализации индивидуального опыта разной дифференцированности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 185 с.
13. Hamlin J. K., Mahajan N., Liberman Z. [et al.] Not like me = bad: infants prefer those who harm dissimilar others // Psychological science. 2013. Vol. 24, № 4. P. 589–594.
14. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. М., 1991. 575 с.
15. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979. 235 с.
16. Mead M. The arapesh of New Guinea // Cooperation and competition among primitive people. New York ; London, 1937. P. 20–50.
17. Hamlin J. K., Wynn K., Bloom P. Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations // Developmental science. 2010. Vol. 13, № 6. P. 923–929.
18. Романова А. П., Хлыщева Е. В., Якушенко С. Н., Топчиев М. С. Чужой и культурная безопасность. М., 2013. 216 с.
19. Allport G. W. The nature of prejudice. Reading, 1958. 537 с.
20. Harris J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development // Psychological review. 1995. Vol. 102, № 3. P. 458–489.
21. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological review. 2001. Vol. 108, № 4. P. 814–834.
22. Созинова И. М., Знаменская И. И., Александров Ю. И. Нравственное отношение к «чужому» у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм : предубеждения и предпочтения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 1. С. 44–57.
23. Знаменская И. И., Созинова И. М., Александров Ю. И. Моральные дилеммы как инструмент психологического исследования // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований. М., 2016. С. 741–747.
24. Варга А. Я., Федорович Е. Ю. О психологической роли домашних питомцев в семье // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2009. № 1 (3). С. 22–35.
25. Дерябо С. Д. Природный объект как «значимый другой». Даугавпилс, 1995. 166 с.
26. Шукова Г. В. Межвидовое взаимодействие человека и домашних животных как предмет экопсихологического исследования // Экопсихологические исследования – 3 : сб. науч. ст. / под ред. В. И. Панова. М. ; СПб., 2013. С. 76–109.
27. Шамяников Р. М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.12.2017).
28. Hofstede G. The interaction between national and organizational value systems // Journal of management studies. 1985. Vol. 22, № 4. P. 347–357.
29. Vitell S. J., Nwachukwu S. L., Barnes J. H. The effects



of culture on ethical decision-making : An application of Hofstede's typology // Journal of business ethics. 1993. Vol. 12, № 10. P. 753–760.

30. Fernandez D. R. Hofstede's country classification 25 years later // The journal of social psychology. 1997. Vol. 137, № 1. P. 43–54.

**Образец для цитирования:**

Знаменская И. И., Апанович В. В., Александров Ю. И. Отношение к «чужим»: этнокультурные компоненты и социализация // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 164–169. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-164-169.

**Attitudes Towards Out-Group Members: Ethnocultural Components and Socialization**

**Irina I. Znamenskaya**

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: znamenirina@gmail.com

**Vladimir V. Apanovitsch**

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: apanovitsch@yandex.ru

**Yuri I. Alexandrov**

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences  
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia  
Higher School of Economy  
4/2, Armyanskiy Lane, Moscow, 101000, Russia  
E-mail: alexandrov@hse.ru

The article presents the testing of the hypothesis that in the structure of individual experience, socialization as a form of adaptation to the environment is provided by more differentiated, late-formed systems, in comparison with ethno-cultural traditions and rules. The study involved 185 people, Russians and Kazakhs living on the same territory – in Saratov, Russia and Uralsk, Kazakhstan. They solved moral dilemmas based on the conflict between “us” and “them”, with whom there people have got: experience of everyday interaction (domestic animals), concepts of interaction and/or such experiences (wild animals), no experience of interaction (hypothetical living beings – aliens). On the one hand, it was found that people of one nationality give more similar answers to the dilemmas about dogs, which may be due to rules of interaction with them, prescribed by religion, i.e. ethno-cultural traditions; on the other hand, people of different nationalities who were socialized in the same city, give similar, differentiated assessments of the hero's actions when interacting with hypothetical subjects (aliens) and wild animals, which apparently supports the influence of socialization on the attitude towards these subjects. The data obtained partially support the hypothesis being tested.

**Key words:** system-evolutionary approach, structure of individual experience, attitude to others, moral dilemma, socialization, ethnos.

**Acknowledgements:** *The work was carried out with the financial support of the Department of Humanities and Social Sciences of the Russian Foundation for Basic Research within the research program of the Leading Scientific School of the Russian Federation “System Psychophysiology” (Sci. Sch.-9808.2016.6) (project no. 15-06-10895).*

*The authors thank Professor, Doctor of Psychological Sciences R. M. Shamionov for his help in collecting empirical material.*

**References**

1. Aleksandrov Yu. I., Aleksandrova N. L. *Sub'ektivnyy opyt, kul'tura i sotsial'nye predstavleniya* [Subjective experience, culture and social attitudes]. Moscow, 2009. 320 p. (in Russian).
2. Panov V. I. *Ekopsihologiya: paradigmal'nyy poisk* [Ecopsychology: the paradigm search]. Moscow, St. Petersburg, 2014. 296 p. (in Russian).
3. Myasishchev V. N. *Psikhologiya otnosheniya* [Psychology of attitudes]. Moscow, 2011. 400 p. (in Russian).
4. Zhuravlev A. L., Jurevich A. V. *Nravstvennyye problemy sovremennoy Rossii (vmesto vvedeniya)* [Ethical problems of modern Russia. Instead of preface]. In: *Nravstvennost' sovremennoy rossiysskogo obshchestva* [Ethics of modern Russian society]. Eds. A. L. Zhuravlev, A. V. Jurevich. Moscow, 2012, pp. 5–20 (in Russian).
5. Aleksandrov Yu. I., Aleksandrova N. L. *Komplementarnost' kul'tur* [The complementarity of cultures]. In: *Ot sobytija k bytiyu. Grani tvorchestva G. V. Ivanchenko. Sb. nauch. st. i vospominaniy* [From coexistence to existence. Oeuvre of G. V. Ivanchenko]. Compiler M. A. Kozlova. Moscow, 2010, pp. 298–335 (in Russian).
6. Nisbett R., Peng K., Choy I., Norenzajan A. Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological review*, 2011, vol. 32, no. 1, pp. 55–86.
7. Talhem T., Zhang X., Oishi S., Shimin C., Duan D., Lan X., Kitayama S. Large-scale psychological differences within China explained by rice versus wheat agriculture. *Science*, 2014, vol. 344, no. 6184, pp. 603–608.
8. Arutyunova K. R., Aleksandrov Yu. I., Znakov V. V., Hauser M. D. Moral Judgments in Russian Culture: Universality and Cultural Specificity. *Journal of Cognition and Culture*, 2013, vol. 13, no. 3–4, pp. 255–285.
9. Na J., Grossmann I., Varnum M., Kitayama S., Gonzalez R., Nisbett R. Cultural differences are not always reducible to individual differences. *Proceedings of the Natinal Academy of the United State of America*, 2010, vol. 107, no. 14, pp. 6192–6197.
10. Shvyrkov V. B. *Sistemno-evolyutsionnyy podchod k izucheniyu mozga, povedeniya, psichiki i soznaniya* [System-Evolutionary Approach Toward Brain, Behavior, Psychics and Consciousness Studying]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 1988, vol. 9, no. 1, pp. 132–148 (in Russian).



11. Aleksandrov Yu. I., Svarnik O. E., Znamenskaya I. I., Kolbeneva M. G., Arutyunova K. R., Krylov A. K., Bulava A. I. *Regressiya kak etap razvitiya* [Regression as a stage of development]. Moscow, 2017. 191 p. (in Russian).
12. Kolbeneva M. G. *Psichofiziologicheskie zakonomernosti initsiirovannoy slovmi aktualizatsii individual'nogo opyta raznoy differentsirovannosti* [Psychophysiological patterns of initiated-by-words actualization of subjective experience of different grades of differentiation]. Diss. Cand. Sci. (Psihol.). Moscow, 2013. 185 p. (in Russian).
13. Hamlin J. K., Mahajan N., Liberman Z., Wynn K. Not like me = bad: infants prefer those who harm dissimilar others. *Psychological science*, 2013, vol. 24, no. 4, pp. 589–594.
14. Durkheim E. *The division of labour in society*. New York, 1947. 466 p. (Russ. ed.: Durkheim E. *O razdelenii obshchestvennogo truda. Metod sotsiologii*. Moscow, 1991. 575 p.)
15. Porshnev B. F. *Sotsial'naya psikhologiya i istoriya* [Social Psychology and History]. Moscow, 1979. 235 p. (in Russian).
16. Mead M. The arapesh of New Guinea. In: *Cooperation and competition among primitive people*. New York, London, 1937, pp. 20–50.
17. Hamlin J. K., Wynn K., Bloom P. Three-month-olds show a negativity bias in their social evaluations. *Developmental science*, 2010, vol. 13, no. 6, pp. 923–929.
18. Romanova A. P., Hlyshheva E. V., Jakushenkov S. N., Topchiev M. S. *Chuzhoy i kul'turnaya bezopasnost'* [Alien and cultural safety]. Moscow, 2013. 216 p. (in Russian).
19. Allport G. W. *The nature of prejudice*. Reading, 1958. 537 p.
20. Harris J. R. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review*, 1995, vol. 102, no. 3, pp. 458–489.
21. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 2001, vol. 108, no. 4, pp. 814–834.
22. Sozinova I. M., Znamenskaya I. I., Aleksandrov Yu. I. Nравственно-этическое отношение к «чужому» у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм: предубеждения и предпочтения [Moral Attitudes of 3–11 Years Old Children Toward Outgroup Members. Moral Dilemmas Solving: Prejudices and Biases]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2013, vol. 6, no. 1, pp. 44–57 (in Russian).
23. Znamenskaya I. I., Sozinova I. M., Aleksandrov Yu. I. Moralnye dilemmy kak instrument psikhologicheskogo issledovaniya [Moral dilemmas as a method of psychological experiments]. In: *Protseduri i metodi eksperimentalno-psikhologicheskikh issledovaniy* [Procedures and methods of experimental psychology studies], Moscow, 2016, pp. 741–747.
24. Varga A. Ya., Fedorovich E. Yu. O psikhologicheskoy roli domashnih pitomtsev v sem'e [Psychological role of pets in family]. *Vesti Mosk. gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Ser. Psychological Sciences], 2009, no. 1 (3), pp. 22–35 (in Russian).
25. Deryabo S. D. *Prirodnyy ob'ekt kak «znachimyy drugoy»* [Object of nature as a significant other]. Daugavpils, 1995. 166 p. (in Russian).
26. Shukova G. V. Mezhdvidovoe vzaimodeystvie cheloveka i domashnikh zhivotnykh kak predmet ekopsikhologicheskogo issledovaniya [Interspecific relations of human and pets as an object of ecopsychological research]. In: *Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 3: sb. nauch. st.* [Ecopsychological researches – 3]. Ed. by V. I. Panov. Moscow, St. Peterburg, 2013, pp. 76–109 (in Russian).
27. Shamionov R. M. Gruppye tsennosti i ustanovki kak prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya russkikh i kazahov (Group Values and Settings as Predictors of Psychological Well-being of Russians and Kazakhs). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological studies), 2014, vol. 7, no. 35, pp. 12. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 12 December 2017) (in Russian).
28. Hofstede G. The interaction between national and organizational value systems. *Journal of management studies*, 1985, vol. 22, no. 4, pp. 347–357.
29. Vitell S. J., Nwachukwu S. L., Barnes J. H. The effects of culture on ethical decision-making: An application of Hofstede's typology. *Journal of business ethics*, 1993, vol. 12, no. 10, pp. 753–760.
30. Fernandez D. R. Hofstede's country classification 25 years later [The journal of social psychology], 1997, vol. 137, no. 1, pp. 43–54.

---

**Cite this article as:**

Znamenskaya I. I., Apanovitsch V. V., Alexandrov Yu. I. Attitude to “Them”: Ethno-Cultural Components and Socialization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 164–169 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-164-169.

---



УДК 316.6

## ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ В СЕМЬЯХ РАЗНОГО ТИПА

А. Р. Вагапова, А. Ю. Маркелова

Вагапова Альфия Равиловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, Al\_fiya@bk.ru

Маркелова Анастасия Юрьевна, магистрант, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, Markelova.33kr@mail.ru

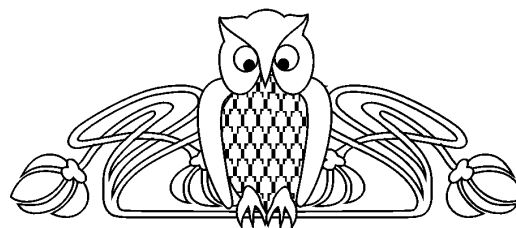
Цель описываемого в статье эмпирического исследования состояла в выявлении особенностей родительской позиции в семьях разного типа (опекунских и кровных). Подтверждено предположение, что существуют качественные различия в понимании родительской позиции в семьях разного типа. Исследование выполнено на выборке в 40 человек: 20 – родители-опекуны (приемные дети проживают вместе с ними в среднем пять лет) и 20 родителей, состоящих в первом браке и имеющих одного ребенка (дошкольника), с применением психодиагностического инструментария: «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса), «PARI» (Е. С. Шефера и Р. К. Белла в адаптации Т. В. Нещерет), «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковской), мини-сочинение «Мой ребенок и роль ребенка в семье». Установлено, что родители-опекуны проявляют повышенную заботу, внимание, гиперопеку в воспитании и относятся к ребенку как к особой ценности, изменившей их жизнь в корне. Обнаружено, что для кровных родителей ребенок выступает продолжателем рода, их чаще беспокоит (заботит) его будущее. Выявленные корреляционные взаимосвязи в группе родителей-опекунов раскрывают определенные трудности воспитания в опекунских семьях. Показано, что они связаны с чрезмерностью применения одних воспитательных стратегий в ущерб других компонентов детско-родительских отношений. В практическом аспекте результаты исследования могут служить основой рекомендаций для специалистов, работающих с такими типами семей.

**Ключевые слова:** семья, родительская позиция, опека, родитель, опекун, замещающая семья.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-170-175

### Теоретическое обоснование проблемы

Семья имеет особое значение как для отдельной личности, так и для всего общества, определяя ее непреходящую ценность. Большое значение для гармоничного развития семьи имеет рождение ребенка, который скрепляет брачный союз женщины и мужчины. Родители объединяются новыми общими заботами и радостями, благородной целью воспитания нового гражданина [1, с. 182]. В детях родители продолжают себя, так как у них появляется возможность воплотить свои идеалы,



реализовать собственные неосуществленные надежды [2, с. 22].

Отношение родителей к ребенку может как сформировать позитивный взгляд на мир и на самого себя, так и привести к недоверию и нелюбви к окружающим, и не только к родителям. Поэтому исследователи подчеркивают, что семье принадлежит основная роль в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка. Большое значение для эмоциональной уравновешенности и психического здоровья ребенка имеет стабильность семейной среды [3, с. 72].

Сегодня гармоничное родительство в жизни взрослого человека играет важную роль, однако подавляющее число мужчин и женщин участвуют в производственной деятельности, экономическом обеспечении семьи, принимают равное участие в общественных решениях, что в некоторых случаях обесценивает реализацию в ролях отца и матери. Наблюдаются трансформации семейных ролей: с распространением городского образа жизни фактически все чаще семейной жизнью руководит женщина – жена, мать [4]. Что касается роли отца в воспитании ребенка, то на этот счет существует несколько мнений: например, отцовскую любовь ребенок должен заслужить, чтобы соответствовать определенным социальным требованиям и отцовским ожиданиям в отношении способностей, успешности. Описаны «ловушки», в которые попадают отцы и которые снижают их родительскую эффективность [5, с. 5–7].

Актуальным и по сей день является мнение шведского педагога Елены Кей, которая утверждала еще в начале XX в., что у ребенка есть право на выбор родителей, имея в виду право ребенка родиться в семье, где его ждут, будут любить, создавать все условия для счастливого детства. А в конце XX – начале XXI в. одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в нашей стране, как и на всем постсоветском пространстве, явилась проблема социального сиротства – явление, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях [6, с. 90]. К сожалению, не всегда бывает так, что дети живут с кровными родителями, которые занимаются их воспитанием, содержанием и развитием.

Приемные родители сталкиваются с большим количеством проблем: например, исследователи отмечают тенденцию к пессимистичности жизненных перспектив членов приемных семей, частое переживания ими состояния отчуждения





от себя и других [7, с. 308]. Сохраняют свою актуальность вопросы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (О. В. Бессечетнова, И. В. Матвиенко, А. Г. Свириденко, И. П. Тернова, Н. А. Хрусталькова и др.), не в полной мере преодолены сложности в социальной и психолого-педагогической поддержке семей, взявших детей-сирот на воспитание (И. А. Бобылева, В. К. Зарецкий, Н. П. Иванова, М. Н. Левина, В. Н. Ослон и др.) [8]. Ж. А. Захарова определяет замещающую семью как форму семейного устройства ребенка, который утратил связи с биологической семьей. Замещающая семья, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивает наиболее благоприятные условия для индивидуального развития и социализации ребенка [9, с. 70]. В настоящее время сложились следующие типы замещающих семей:

1) семья усыновителей – наиболее перспективная и эффективная, так как именно здесь приемный ребенок получает статус родного со всеми вытекающими его и приемных родителей правами и обязанностями;

2) семьи опекунов/попечителей предпочтительны в связи с тем, что, как правило, при такой форме семейного жизнеустройства нуждающегося приоритет отдается кровным родственникам, что, в свою очередь, способствует сохранению родственных связей;

3) приемная семья – форма жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей, на основании договора об их передаче на воспитание в семью между органами опеки и попечительства и приемными родителями на определенный срок. В этом случае ребенок не получает статуса родного, со всеми вытекающими последствиями как для него, так и для приемных родителей [10, с. 165].

Исследователи одной из самых важных считают проблему адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (часто с ограничениями по здоровью), в приемной семье после определения в нее [11, с. 25–26]. Трудности с адаптацией у ребенка в замещающей семье могут быть в связи с мотивами принятия опекуном ребенка в семью. Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что мотивами принятия ребенка в замещающую семью являются: 1) смерть родного ребенка в семье; 2) смерть значимого человека; 3) невозможность супругов иметь собственных детей по медицинским показателям или другим объективным обстоятельствам; 4) одиночество человека (преимущественно женщины), которая не имеет собственной семьи; 5) приобретение семьей материальной или психологической выгоды; 6) желания семьи сделать «доброе дело»; 7) реализация педагогических способностей – с помощью успешного воспитания сделать из «трудного» ребенка достойного и успешного [12, с. 129, 13, с. 14].

Как отмечают ученые, ребенок, который изначально воспитывается в кровной семье, есте-

ственным образом «встроен» в семейную систему с рождения, и даже до рождения, когда его еще только ожидали. Приемному ребенку приходится «встраиваться» в уже существующую семейную систему, будучи иногда уже вполне сознательным человеком, с неким своим пониманием мира [14, с. 46]. Приемный родитель в этом случае часто испытывает стрессовое состояние, чувство разочарования в себе как в родителе, а также в ребенке, который не оправдывает его стараний, вложенных усилий [15, с. 127].

Таким образом, анализ существующих теоретических и эмпирических работ позволил нам сделать вывод, что существуют особенности родительской позиции в семьях, где воспитывается ребенок под опекой или кровными родителями. Это связано с особенностями жизненной истории этих детей, с усвоенным ими ранним детским опытом, с тем, насколько они готовы быть в роли ребенка и насколько замещающие родители готовы быть в роли родителей, и с взаимными ожиданиями.

#### Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическую базу исследования составили 40 родителей. В первом типе семьи ( $n = 20$ ) ребенок (дошкольник) воспитывается опекуном (попечителем) в силу отсутствия кровного законного представителя у ребенка, второй тип – полная семья ( $n = 20$ ), в которой двое родителей, оба состоящих в первичном браке и имеющих одного ребенка дошкольника. Мы предполагаем, что существуют качественные различия в понимании роли родителя (родительской позиции) в семьях разного типа.

Исследование выполнено с применением комплекса психодиагностических методик: «Опросника АСВ» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса для родителей, предназначенного для анализа семейного воспитания и причин его нарушения; методики «PARI» (Е. С. Шефера и Р. К. Белла в адаптации Т. В. Нещерет), применение которой связано с изучением отношения родителей (матерей) к разным сторонам семейной жизни (семейной роли); методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (И. М. Марковской), использованной для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей, позволяющей выяснить не только оценку одной стороны – родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны – с позиции детей; мини-сочинения «Мой ребенок и роль ребенка в семье» – проективной методики, позволяющей изучить особенности родительской позиции и типа семейного воспитания, выявить особенности восприятия и переживания родителем характера взаимодействия с ребенком.

Для обработки данных использовались: методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью критерия Манна-Уитни, метода корреляционного анализа (по Пирсону).



## Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к рассмотрению особенностей родительской позиции в семьях разного типа (таблица).

С помощью методики «Анализ семейных взаимоотношений» удалось установить, что именно в опекунских семьях выявлено больше, по сравнению с кровными родителями, тенденций к нарушенным типам воспитания, неблагоприятно сказывающихся на формировании личности ребенка и его ощущениях в семье; выявлены также различия шкал «Степень удовлетворения потребностей ребенка» (шкалы У+ и У-), «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» (шкала ВК). У кровных родителей более высокие баллы по данным шкалам, нежели у родителей-опекунов. Это можно объяснить тем, что у кровных родителей больше возможностей дать своему ребенку, как минимум, самое необходимое, а как максимум, самое лучшее, тогда как опекун, преимущественно воспитывающий ребенка один (самостоятельно), не всегда может удовлетворить его потребности в полном объеме ввиду отсутствия материальных возможностей и иных причин. Что касается вопроса о вынесении конфликта между супругами в сферу воспитания, то выявленное различие также объясняется тем, что дети из опекунских семей воспитываются в другом типе семьи (в неполной семье) и рассматривать семейные конфликты можно лишь между собой, т. е. опекуном и опекаемым.

Анализ данных, полученных по методике «PARI», свидетельствует о различии показателей шкал «Излишняя концентрация на ребенке: чрезмерная забота, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка», т. е. у опекунов более высокие баллы, следовательно, кровные родители склонны предоставлять детям больше свободы в действиях, развивая у них самостоятельность. Родители-опекуны излишне внимательны к детям и контролируют их, гиперопекают, что негативно сказывается

на развитии самостоятельности и независимости ребенка. Результат шкалы «Опасение обидеть» находится в зоне неопределенности (баллы в группе опекунов выше), что соотносится с различиями, полученными по шкале «Излишняя концентрация на ребенке». Гиперопека предполагает чрезмерное внимание и контроль за эмоциональным состоянием ребенка.

Существенные различия были обнаружены в исследуемых выборках по шкалам «Эмоциональная дистанция–близость», «Отсутствие сотрудничества–сотрудничество», «Непоследовательность–последовательность». В выборке опекунов баллы этих шкал значительно выше. Соответственно, можно заключить, что родители-опекуны в процессе воспитания стараются быть более последовательными, договариваться с детьми и устанавливать очень близкие эмоциональные отношения. Данные результаты соотносятся с результатами предыдущих методик, отражая стремление родителей-опекунов к чрезмерной заботе и любви к ребенку. Можно предположить, что с их точки зрения это верная родительская позиция – быть заботливым, любящим, привязанным к ребенку. Но именно чрезмерность этих проявлений может неблагоприятно сказаться на развитии самостоятельности ребенка и на детско-родительских отношениях в целом: гиперопека, часто воспринимаемая как сверхконтроль, вызывает у детей негативные чувства и протестное поведение. В процессе диагностирования детей эта проблема почти не проявилась, возможно, именно из-за возраста детей: их стремление к независимости и самостоятельности еще только начинает формироваться.

Анализ сочинений позволил выявить: кровные родители описывают роль ребенка в семье с точки зрения обязанностей и функций (кто и что должен делать), пишут о его будущем, т. е. представление о ребенке как о продолжателе рода, на которого возлагаются определенные надежды и с которым связаны долгосрочные ожидания.

### Особенности родительской позиции в семьях разного типа Peculiarities of the parental position in families of different types

Шкала	Опекуны	Родители	$U_{кр.}$
<i>Анализ семейных взаимоотношений</i>			
Степень удовлетворения потребностей ребенка (шкалы У+ и У-)	5,6	9,1	64*
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК)	0,7	2	78*
<i>PARI</i>			
Излишняя концентрация на ребенке: чрезмерная забота	16,1	12,4	48*
Опасение обидеть	13,6	11,85	129**
Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка	16,1	11,2	24,5*
<i>Взаимодействие родитель-ребенок</i>			
Эмоциональная дистанция – близость	20,35	17,4	92*
Отсутствие сотрудничества – сотрудничество	21,07	18,3	76,5*
Непоследовательность – последовательность	19,35	16,35	105*

Примечание: \* –  $U_{кр.} = 114$  ( $p \leq 0,01$ ), \*\* –  $U_{кр.} = 138$  ( $p \leq 0,05$ ).



Опекуны более эмоциональны, их представления о детях более одухотворенны, прослеживается их желание удовлетворить потребности здесь и сейчас. Ребенок для них кто-то, изменивший их жизнь, своеобразный «шанс» начать жизнь заново или жить другой жизнью. Это не просто ребенок – продолжатель рода (что, конечно, является нормальным представлением), а самая важная ценность, смысл жизни. Он им дает возможность реализовать себя в роли родителя, удовлетворить потребности в заботе о ком-то, быть нужным и значимым. От этого их жизнь приобретает смысл: возможно, поэтому все методики показывают высокие значения эмоциональной близости и проявлений заботы у родителей-опекунов. Конечно, для них такая ценность, как ребенок, нуждается именно в сверхзаботе.

Корреляционный анализ данных позволил выявить следующие взаимосвязи в выборке опекунов: количество и качество требований к ребенку в семье и отвержение–принятие ( $r = -0,613$ ,  $p < 0,01$ ). Это значит, что чем больше требований к ребенку и чем они выше, тем меньше степень принятия его в семье. Фобия утраты ребенка взаимосвязана с таким показателем, как непоследовательность–последовательность ( $r = -0,622$ ,  $p < 0,01$ ): чем более родитель последователен в воспитании, тем меньше у него страх утраты ребенка. Семейные конфликты взаимосвязаны с нетребовательностью–требовательностью и эмоциональной дистанцией–близостью ( $r = 0,592$ ,  $p < 0,01$ ), т. е. чем выше требовательность опекунов к детям, тем больше это способствует возникновению семейных конфликтов; чем ниже уровень эмоциональной близости с ребенком, тем больше семейных конфликтов. Подавление воли взаимосвязано с таким показателем, как отвержение–принятие ( $r = 0,572$ ,  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что чем больше опекун будет контролировать опекаемого ребенка, лишая его самостоятельности, тем больше его отвержение в семье. Выявлена обратная корреляция по шкалам «Исключение внутрисемейных влияний и отсутствие сотрудничества» – «Сотрудничество» ( $r = -0,622$ ,  $p < 0,01$ ): чем больше родитель стремится к сотрудничеству с ребенком, тем меньше он исключает внутрисемейные влияния. Выявлена обратная корреляция по шкалам «Подавление агрессивности и отсутствие сотрудничества» – «Сотрудничество» ( $r = -0,624$ ,  $p < 0,01$ ). Это говорит о том, что чем больше родитель стремится к сотрудничеству с ребенком, тем меньше ему приходится сталкиваться с агрессивностью ребенка и необходимостью ее подавлять. Также выявлена обратная корреляция по шкалам «Неудовлетворенность ролью хозяйки» и «Степень удовлетворения потребностей ребенка» ( $r = -0,565$ ,  $p < 0,01$ ). Возможно, чем выше показатель неудовлетворенности самого родителя, тем меньше он обращает внимания на удовлетворение потребностей ребенка. Существует обратная корреляция по шкалам «Излишняя строгость»

и «Неустойчивость стиля воспитания» ( $r = -0,616$ ,  $p < 0,01$ ): чем менее устойчив стиль воспитания опекуна, тем более он стремится к проявлению излишней строгости по отношению к ребенку.

Таким образом, значимые корреляционные связи отражают определенные трудности в процессе воспитания в опекунских семьях, связанные с чрезмерностью применения одних воспитательных стратегий и ущербом других аспектов детско-родительских отношений.

Родителям-опекунам свойственно проявлять повышенную заботу, внимание, гиперопеку в воспитании и относиться к ребенку как к особой ценности, сверхценности, в корне изменившей их жизнь. Такое отношение во многом и обуславливает стремление к гиперопеке. Опекуны также чаще испытывают различные сложности в воспитании детей, возможно, именно из-за более критического отношения к себе как к родителю и стремления быть «идеальным» родителем. Для кровных родителей ребенок выступает продолжателем рода, их беспокоит его будущее.

Характеристика семьи (полной у кровных родителей и неполной у опекунов) тоже нашла определенное отражение в ответах испытуемых. Опекуны склонны рассчитывать и надеяться только на себя и зачастую испытывают потребность в поддержке опекаемого. В кровных же семьях присутствует тенденция влияния супружеских отношений на процесс воспитания.

Вынесение супружеских проблем в сферу воспитания, что характерно для родителей, может сформировать в ребенке роль «источника всех проблем», «виноватого».

Отмечается разница в ощущении эмоциональной близости с ребенком в исследуемых группах семей. Родители-опекуны показали более высокую эмоциональную близость по сравнению со своими опекаемыми детьми. Роль ребенка в семье с очень близкими эмоциональными отношениями может быть как позитивно им ощущаемой – «Мамина радость», «Хороший ребенок», так и повлечь за собой ощущение некоего эмоционально зависимого положения и необходимости быть привязанным к родителю. В кровных семьях, по результатам исследования, присутствует большее принятие детей такими, какие они есть.

В целом можно отметить, что родительские роли в двух группах имеют различия и каждая из них направлена на решение той или иной проблемы внутрисемейных отношений.

## Заключение

Не вызывает сомнений, что проблема социального сиротства является одной из ключевых в современной России. Семья – это то, с чего все начинается: рождение, воспитание, передача традиций и ценностей, приобщение к социуму, обучение морали и нравственным принципам, в соответствии с которыми нужно жить. Семья



ассоциируется в первую очередь с родителями. Именно они играют главную роль в жизни каждого ребенка, дают «путевку в светлое будущее», воспитывают доброту, человечность, тактичность, однако многие дети лишены возможности получить и приобрести эти качества.

Если бы система подготовки опекунов (приемных родителей) перед принятием ребенка в семью в полной мере могла учитывать и основываться на особенностях конкретных детей и потенциальных семей, возможно, многие возникающие конфликты и проблемы между опекуном и опекаемым могли бы решаться внутри семьи. Как показывает практика, ни один опекун не может справиться с имеющимися проблемами самостоятельно. Изначальная неподготовленность ведет к возможному последующему отказу от воспитания ребенка, что чрезвычайно травмирует его психику.

### Библиографический список

1. *Массионис Дж.* Социология. СПб., 2004. 580 с.
2. *Морозова И. С.* Психология семейных отношений. Кемерово, 2012. 424 с.
3. *Попова Л. Г.* Восприятие семейной ситуации детьми 7–10-летнего возраста, живущими в разной социальной среде // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. Т. 71, № 1. С. 135–144.
4. *Посысов Н. Н.* Основы психологии семьи и семейного консультирования. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2062949/> (дата обращения 20.09.2017).
5. *Алмазова О. В., Ильиных А. В.* Современное отцовство. Теоретико-практический анализ участия отцов в воспитании детей младенческого и раннего возраста // Специальное образование. 2015. № 2. С. 5–16.
6. *Сергейко С. А.* Социально-психологическая помощь депривированным детям из приемных семей // Вестн. Полоцк. гос. ун-та. Сер. Е. Педагогические науки. 2009. № 5. С. 90–94.
7. *Рожкова Н. Г.* Жизненные перспективы детей-сирот в разных типах замещающих семей // Ярослав. пед. вестн. 2012. Т. 2, № 1. С. 305–308.
8. *Шпакова В. В.* Организационно-педагогические условия сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. URL: <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-soprovozhdeniya-semeinogo-zhizneustroistva-detei-si> (дата обращения: 25.09.2017).
9. *Захарова Ж. А.* Проблемы детей-сирот, воспитывающихся в условиях замещающей семьи // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2006. № 8. С. 70–73.
10. *Ярская-Смирнова Е. Р., Присяжнюк Д. И., Вербилоч О. Е.* Приемная семья в России : публичный дискурс и мнения ключевых акторов // Журн. социологии и социальной антропологии. 2015. Т. XVIII. № 4 (81). С. 157–173.
11. *Кириленко Н. П.* Социокультурные проекты как форма интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение : гуманитарные исследования. 2015. № 11. С. 25–30.
12. *Бибчук М.* Помощь семье. Психология решений и перемен. М., 2015. 308.
13. *Ермолаева Е. П.* Идентификационные аспекты профессиональной приемной семьи // Мир науки : интернет-журнал. Педагогика и психология. 2015. № 4. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/18PSM415.pdf> (дата обращения: 18.12.2017).
14. *Гударенко П. В.* Сущность и содержание социально-педагогического сопровождения адаптации ребенка в приемной семье // Учен. зап. Рос. гос. соц. ун-та. 2015. Т. 14, № 2 (129). С. 42–53.
15. *Григорова Т. П., Крюкова Т. Л.* Особенности отношений привязанности между детьми и родителями в замещающих семьях и их совладающее поведение // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22, № 3. С. 121–127.

### Образец для цитирования:

*Вагапова А. Р., Маркелова А. Ю.* Особенности родительской позиции в семьях разного типа // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 170–175. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-170-175.

### Peculiarities of the Parental Position in Families of Different Types

**Alfiya R. Vagapova**

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: Al\_fiya@bk.ru

**Anastasia Yu. Markelova**

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: Markelova.33kp@mail.ru

The goal of the empirical study described in the article was to identify the features of the parental position in families of different types (foster and birth families). The hypothesis was confirmed that there are qualitative differences in the understanding of parental position in families of different types. The study was carried out on a sample of 40 people: 20 foster parents (adopted children have been living with them averagely for five years) and 20 parents who are married for the first time and have one child (a preschool child) using the following psychodiagnostic tools: "Analysis of family relationships" (by E. G. Eidemiller, V. V. Yustitskis), PARI (by E. S. Schaefer and R. Q. Bell in the adaptation of T. V. Neshcheret), "Parent-child interaction (I. M. Markovskaya)", mini-composition "My child and the role of the child in the family". It was established that foster parents tend to show increased care, attention, overprotection in upbringing and



they treat the child as a special person who has changed their life. It was found that for biological parents the child acts as a successor of the genus, they are more often worried about his/her future. The revealed correlations in the group of foster parents reveal certain difficulties of upbringing in foster families. It is shown that they are associated with the excessive use of some upbringing strategies to the detriment of other components of child-parent relations. In practical terms, the results of the study can serve as a basis for developing recommendations based on the findings for specialists working with these types of families.

**Key words:** family, parental position, foster care, parent, foster parent, substitute family.

## References

1. Massionis Dzh. *Sotsiologiya* [Sociology]. St. Petersburg, 2004. 580 p. (in Russian).
2. Morozova I. S. *Psikhologiya semeinykh otnosheniy* [Psychology of Family Relations]. Kemerovo, 2012. 424 p. (in Russian).
3. Popova L. G. Vospriyatie semeynoy situatsii det'mi 7–10-letnego vozrasta, zhivushchimi v raznoy sotsial'noy srede [Perception of Family Situation by Children of 7–10-Year-Old Living in Different Social Environments]. *Izv. Ural. feder. un-ta, Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Izvestia Ural Federal University Journal, Ser. 1. Issues in Education, Science and Culture], 2010, vol. 71, no. 1, pp. 135–144 (in Russian).
4. Posysoev N. N. *Osnovy psikhologii sem'i i semeynogo konsul'tirovaniya* (Fundamentals of Family Psychology and Family Counseling). Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/2062949/> (accessed 20 September 2017) (in Russian).
5. Almazova O. V., Il'inykh A. V. Sovremennoe otsovstvo. Teoretiko-prakticheskiy analiz uchastiya otsov v vospitanii detey mladencheskogo i rannego vozrasta [Theoretical and Practical Analysis of Fathers' Participation in Upbringing of Infants and Young Children]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2015, no. 2, pp. 5–16 (in Russian).
6. Sergeyko S. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya pomoshch' deprivirovannym detyam iz priemnykh semey [Socially-Psychological Help to Deprived Children from Foster Families]. *Vestn. Polotsk. gos. un-ta, Ser. E. Pedagogicheskie nauki* [Vestnik of Polotsk State University, Ser. E. Pedagogic Sciences], 2009, no. 5, pp. 90–94 (in Russian).
7. Rozhkova N. G. Zhiznennyye perspektivy detey-sirot v raznykh tipakh zameshchayushchikh semey [Vital Prospects of Orphan-Children in Different Types of Foster Families]. *Yaroslav. ped. vestn.* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2012, vol. 2, no. 1, pp. 305–308 (in Russian).
8. Shpakova V. V. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya soprovozhdeniya semeynogo zhizneustroystva detey-sirot i detey, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley* (Organizational and Pedagogical Conditions for Accompanying Family Life of Orphans and Children Left without Parental Care). Available at: <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-soprovozhdeniya-semeinogo-zhizneustroystva-detey-si> (accessed 25 September 2017) (in Russian).
9. Zakharova Zh. A. Problemy detey-sirot, vospityvayushchikhsya v usloviyakh zameshchayushchey sem'i [Problems of Orphans Raised in Conditions of Substitute Family]. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova, Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University, Ser. Pedagogy. Psychology. Socio-kinetics], 2006, no. 8, pp. 70–73 (in Russian).
10. Yarskaya-Smirnova E. R., Prisyazhnyuk D. I., Verbilovich O. E. Priemnaya sem'ya v Rossii: publichnyy diskurs i mneniya klyuchevykh aktorov [Foster Family in Russia: Public Discourse and Key Actors' Views]. *Zhurn. sotsiologii i sotsial'noy antropologii* [The Journal of Sociology and Social Anthropology], 2015, vol. XVIII, no. 4 (81), pp. 157–173 (in Russian).
11. Kirilenko N. P. Sotsiokul'turnye proekty kak forma integratsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Sociocultural Projects as Form of Integration of Children with Disabilities]. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnyye issledovaniya* [Science Review: Humanities Research], 2015, no. 11, pp. 25–30 (in Russian).
12. Bebchuk M. *Pomoshch' sem'e. Psikhologiya resheniy i peremen* [Assistance to Family. Psychology of Decisions and Changes]. Moscow, 2015. 308 p. (in Russian).
13. Ermolaeva E. P. Identifikatsionnye aspekty professional'noy priemnoy sem'i (Identifying Aspects of Professional Foster Family). *Mir nauki* (World of Science. Pedagogy and Psychology), 2015, no. 4, pp. 14. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/18PSMN415.pdf> (accessed 18 December 2017). (in Russian).
14. Gudarenko P. V. Sushchnost' i sodержanie sotsial'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya adaptatsii rebenka v priemnoy sem'e [Essence and Context of Child's Socio-Pedagogical Adaptation and Maintenance in Foster Family]. *Uchen. zap. Ros. gos. sots. un-ta* [Scientific Notes of the Russian State Social University], 2015, vol. 14, no. 2 (129), pp. 42–53 (in Russian).
15. Grigorova T. P., Kryukova T. L. Osobennosti otnosheniy privyazannosti mezhdru det'mi i roditelyami v zameshchayushchikh sem'yakh i ikh sovladayushchee povedenie [Attachment in Child-Parent Relations and Coping Specifics in Foster Families]. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta, Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University, Ser. Pedagogy. Psychology. Socio-kinetics], 2016, vol. 22, no. 3, pp. 121–127 (in Russian).

## Cite this article as:

Vagapova A. R., Markelova A. Yu. Peculiarities of the Parental Position in Families of Different Types. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 170–175 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-170-175.



УДК 316.37

## ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ВУЗА

М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, milena\_d@bk.ru

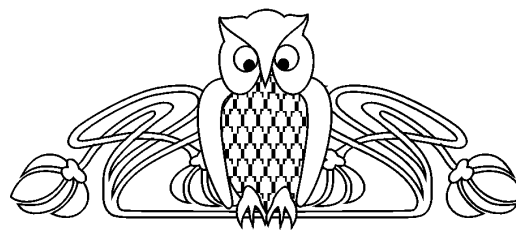
Приведены результаты эмпирического исследования уровня эмоционального интеллекта студентов-психологов, обучающихся на разных курсах ( $N = 100$ ), выполненного с применением психодиагностического инструментария: опросника «Оценка эмоционального интеллекта» Н. Холла (адаптированного Е. П. Ильиным, И. В. Андреевой); авторской анкеты, направленной на изучение субъективного представления об эмоциональном интеллекте, разработанной с целью расширения эмпирических данных. В статье рассматривается не только эмоциональный интеллект с точки зрения уровня его развития у студентов на разных курсах обучения, но также и субъективное представление молодежи о собственном эмоциональном интеллекте и об эмоциональном интеллекте ближайшего социального окружения (семья, друзья, преподаватели). Установлено, что эмоциональный интеллект является динамической характеристикой личности. Его структурное содержание и наполнение прямо пропорционально связаны с возрастом испытуемых и курсом, на котором они обучаются. Получены результаты, согласно которым уровень эмоционального интеллекта выше у старшекурсников, а у студентов третьего и первого курсов – низкий. Представления о своем эмоциональном интеллекте у студентов структурированы и отражают значимость взаимоотношений с ближайшим социальным окружением. На первом курсе эмоциональное взаимопонимание студентов в большей степени сконцентрировано в дружеских взаимоотношениях, а на более старших курсах – на семейных. Субъективные представления о собственном эмоциональном интеллекте трансформируются в зависимости от курса обучающихся. На младшем курсе студенты говорят, что могут управлять своим эмоциональным состоянием, а на более старших, напротив, подчеркивают, что их эмоциональное состояние не всегда поддается субъективному контролю. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в программах личностного и профессионального развития молодежи.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, студенчество, динамика развития эмоционального интеллекта, значимое социальное окружение, психология развития, представления об эмоциональном интеллекте.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-176-182

### Введение

Период обучения в вузе для современной молодежи является очень важным, а иногда и переломным моментом в жизни. В этом возрасте происходят переоценка и укрепление ценностно-смысловой сферы, студенты осваивают новые



способы познавательной деятельности, проявляя активную жизненную и личностную позиции. Для молодости характерны процессы становления и укрепления межличностных связей и личностной идентичности. Говоря об эмоциональном интеллекте и уровне его развития у студенческой молодежи, нельзя не упомянуть, что его возможная трансформация за время обучения в вузе тесно связана с процессом социальной адаптации. Эмоциональный интеллект по своей сути можно рассматривать как составляющую социально-психологической адаптации. Наше предположение подтверждается результатами исследования А. Н. Кутейникова, в котором говорится, что эмоциональный интеллект взаимосвязан с показателями адаптивных способностей. Это позволяет предположить, что его можно рассматривать как один из критериев успешной адаптации к учебному процессу [1].

В исследовании И. В. Арндачук показано, что адаптация студенческой молодежи претерпевает изменения, которые не только обогащают индивидуальный жизненный опыт, но при переходе на следующий уровень развития создают базис дальнейшего совершенствования системы адаптации к новой образовательной среде [2]. Адаптационные возможности личности рассматриваются авторами также в контексте профессиональной социализации студенчества [3–6]. В исследованиях, проведенных нами ранее, адаптация молодежи рассматривалась во взаимосвязи со склонностью к риску [7]. Не менее важной является проблема сущности и содержания эмоционального интеллекта у молодого поколения. Особенно остро встает этот вопрос, когда мы говорим о подготовке студентов-психологов. В работе И. В. Костаковой делается акцент на эмоциональном интеллекте как необходимой составляющей личности психолога, а также составляющей его профессиональной самореализации [8]. О значимости эмоционального интеллекта для личности педагога говорится в статье М. С. Шумилкиной. Это исследование посвящено теоретическому и эмпирическому обоснованию необходимости исследования эмоционального интеллекта у педагогов. Выводы, которые делает автор, обосновывают предположение, что в процессе анализа собственных эмоций и состояний, а также эмоций и состояний учащихся преподаватель может избежать индуцированного эмоционального состояния, при котором теряется контакт и формируются негативно окрашенные



эмоциональные взаимоотношения с окружающими, в том числе – обучающимися [9].

Эмоциональный интеллект представляет собой способность человека чувствовать и понимать эмоциональное состояние другого. В разных научных источниках эмоциональный интеллект представлен, как минимум, с двух позиций. Одни авторы считают, что эта особенность является стабильной личностной способностью, зависящей исключительно от индивидуально-психологических характеристик, в том числе от преобладающих психологических защит [10]. Следовательно, данное представление о феномене эмоционального интеллекта раскрывает его со стороны некоей стабильности и постоянства. Другие ученые предполагают, что эмоциональный интеллект – это динамическое образование, которое может развиваться и совершенствоваться в определенных условиях [11].

Эмоциональный интеллект является важной частью личности будущего психолога, поэтому наше исследование было посвящено изучению компонентного состава эмоционального интеллекта у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе.

#### Выборка, методики исследования

В исследовании приняли участие студенты-психологи, обучающиеся на первом, третьем и четвертом курсах университета, в количестве 100 человек (32 человека – учащиеся первого курса в возрасте 17–18 лет, 30 – учащиеся третьего курса в возрасте 19–20 лет и 38 – учащиеся четвертого курса в возрасте 20–21 год), из них 98 девушек и 2 юношей. Для определения уровня эмоционального интеллекта была использована методика Н. Холла [12] «Оценка эмоционального интеллекта». Испытуемым предлагались высказывания, отражающие различные стороны жизни. Методика состоит из тридцати утверждений, пяти шкал и шести вариантов ответа, показывающих степень согласия с данными утверждениями. По каждой шкале подсчитывается сумма, и чем больше положительная сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление. Кроме того, в исследовании также была использована авторская анкета, направленная на изучение эмоционального интеллекта. Вопросы анкеты были составлены с целью изучения субъективного представления о собственном эмоциональном интеллекте испытуемых, а также их представления относительно уровня сформированности эмоционального интеллекта у ближайшего социального окружения. По результатам предварительного исследования в представлениях о ближайшем социальном окружении было выделено, как минимум, три группы: семья, друзья и преподаватели. Оценка представлений об эмоциональном интеллекте именно этих значимых социальных групп и была включена в итоговый вариант анкеты. Все вопро-

сы анкеты были составлены ввиду необходимости расширения эмпирических данных, полученных по методике Н. Холла.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Данные анкетирования обрабатывались посредством подсчета процентного соотношения ответов студентов на предложенные вопросы. На первый вопрос: «Как вы считаете, умеете ли вы понимать эмоции других людей?» были получены следующие результаты: «да» – 79%, 17% – «иногда» и 4% – «нет», т. е. большая часть испытуемых субъективно полагают, что они понимают эмоции других. Существенной разницы при сравнении ответов студентов разных курсов на данный вопрос не обнаружено. Другими словами, представление о собственной способности к пониманию эмоционального состояния других не зависит от возраста и курса обучения испытуемых, принявших участие в нашем исследовании.

На второй вопрос анкеты: «Какими качествами нужно обладать, чтобы понимать эмоции других людей?» испытуемые предложили следующие варианты: эмпатия (24%), внимательность (20%), понимание (16%), отзывчивость (13%), компетентность и рассудительность (10%), доброжелательность (9%), коммуникативность (6%). Испытуемые, принявшие участие в нашем исследовании, полагают: для того чтобы понимать эмоциональное состояние другого, необходимо обладать умениями оказывать поддержку и сочувствовать, быть внимательным, вникать в суть проблемы и переживания. При этом первокурсники чаще упоминают такое качество, как отзывчивость (20%), а старшекурсники – эмпатию (45%). Возможно, это связано с тем, что в процессе учебной деятельности содержание понятия «эмпатия» расширяется и его семантическое значение для старшекурсников становится более четким и осознанным.

Отвечая на третий вопрос: «Отметьте, насколько вы считаете себя эмоциональным человеком? Способны ли вы контролировать собственное эмоциональное состояние?» примерно половина всех опрошенных (48%) написали, что считают себя достаточно эмоциональными, но при этом способными контролировать собственное эмоциональное состояние, в отличие от чуть большей части испытуемых (52%), считающих себя более эмоциональными, но не вполне способными контролировать и осознавать свое эмоциональное состояние. Если проанализировать полученные результаты во взаимосвязи с предыдущими ответами, то мы можем заметить некое противоречие: молодежь, с одной стороны, считает, что вполне в силах разобраться и понять эмоциональное состояние других, хотя свое более чем для половины опрошенных является сложно контролируемым. Кроме того, нами было установлено, что для первокурсников субъективное мнение о собственной



способности управлять своим эмоциональным состоянием представляется более осознанным, однако эти данные не говорят об объективной оценке данного показателя. У третьекурсников и четверокурсников степень собственной эмоциональности тоже оценивается высоко, но при этом они гораздо чаще, чем первокурсники, говорят, что у них возникают определенные сложности с самоконтролем своих эмоций. Возможно, в данном случае речь идет о том, что к 3–4-му курсу молодежь начинает переосмысливать себя и свое отношение к окружающему, в то время как 17–18-летним первокурсникам свойствен так называемый «юношеский максимализм», характеризующийся завышенной самооценкой.

На вопрос «Оцените степень эмоционального комфорта в общении с друзьями» были даны следующие ответы: 62% чувствуют себя вполне комфортно с друзьями, 35% имеют средние показатели и говорят о сохранении эмоционального комфорта, они и не против общения, но и не сильно стремятся заинтересовать друзей, 3% ощущают эмоциональный дискомфорт в общении с друзьями, занимая пассивную позицию. На вопрос «Оцените, насколько понимают ваши эмоции друзья» ответы таковы: 65% считают, что друзья очень хорошо понимают их эмоции, 33% – что друзья понимают их эмоциональное состояние, но не всегда, и только 2% считают, что друзья не понимают их эмоции. На вопрос «Оцените, насколько вы понимаете эмоции друзей» исследуемые написали, что они (84%) очень хорошо понимают эмоции друзей, 16% – не всегда правильно понимают эмоциональное состояние своих друзей.

На вопрос «Оцените степень эмоционального комфорта в общении с семьей» были даны следующие ответы: 76% опрошенных испытывают эмоциональный комфорт в общении с семьей, 23% говорят о сохранении эмоционального комфорта в общении с семьей, 1% ощущает эмоциональный дискомфорт. На вопрос «Оцените, насколько понимаете ваши эмоции семья» были получены следующие ответы: 62% считают, что члены семьи очень хорошо понимают их эмоции, 28% – что члены семьи понимают их эмоциональное состояние, но, возможно, не всегда правильно, 10% – что члены семьи не понимают их эмоции. При этом студенты, которые полагают, что семья не понимает их эмоциональное состояние, оказались по большей части первокурсниками. Эти результаты, возможно, также объясняются возрастными особенностями, о которых мы говорили выше.

На вопрос «Оцените степень эмоционального комфорта в общении с преподавателями» были даны следующие ответы: 21% испытуемых ощущают эмоциональный комфорт в общении с преподавателями, 68% говорят о сохранении эмоционального комфорта, 11% ощущают эмоциональный дискомфорт. Сравнивая данные, полученные от студентов разных курсов, можно

обратить внимание на следующую тенденцию: первокурсники в большей степени ориентированы на эмоциональный комфорт в общении с друзьями (70%), а третьекурсники и четверокурсники – на эмоциональный комфорт в семье (82%). Возможно, эти показатели также связаны с возрастными особенностями студентов: первокурсники находятся на границе между старшим подростковым и юношеским возрастом, для них референтной еще выступает группа сверстников, в то время как для студентов старших курсов более важными снова становятся эмоциональные отношения с семьей. Эмоциональный комфорт в общении с преподавателями в большей степени характерен для первокурсников и четверокурсников (45 и 32%), в то время как у третьекурсников отмечается более выраженный дискомфорт в общении с преподавателями по сравнению с двумя другими курсами (23%). На вопрос «Оцените, насколько понимают ваши эмоции преподаватели» студенты ответили так: только 7% думают, что преподаватели понимают их эмоции, 72% – что преподаватели лишь иногда и не совсем точно понимают их эмоциональное состояние, а 21% считает, что преподаватели не только не понимают их эмоциональное состояние, но даже и не пытаются этого делать.

Весьма примечательно, что именно у студентов третьего курса эмоциональные отношения с преподавателями вызывают наибольшие затруднения. Первокурсники, находясь в новой обстановке, воспринимают практически всех преподавателей с эмоционально положительной окраской, выпускной курс также уже эмоционально привязан к вузу и преподавателям, а в отношениях третьекурсников возникают определенные сложности. Возможно, это связано с этапом переоценки важности и жизненной необходимости выбора именно этой профессии и этого направления. Внутренние противоречия и неоправданные ожидания несомненно накладывают определенный отпечаток на эмоциональные взаимоотношения преподавателей и студентов этого курса. Тем не менее полученные данные представляют определенный научный интерес и требуют эмпирического расширения в дальнейших исследованиях.

На вопрос «Оцените, насколько вы понимаете эмоции преподавателей» 30% ответили, что они очень хорошо понимают эмоции преподавателей, 55% – что понимают эмоциональное состояние преподавателей, но не всегда правильно, и 15% не понимают эмоции преподавателей. При сравнении ответов на данный вопрос у студентов разных курсов значимых различий обнаружено не было.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что большая часть студентов считает, что они в достаточной мере понимают эмоции других людей, самих себя они оценивают как довольно эмоциональных, но при этом говорят, что свои эмоции они не всегда держат под контролем. Что





касается эмоционального комфорта, то студенты на первое место ставят семью, так как именно в ней формируется базовая комфортная эмоциональная атмосфера, на второе – друзей, с которыми они находят общие занятия и интересы, на третье – отношения с преподавателями.

Друзья и члены семьи, как считают студенты, хорошо понимают их эмоциональное состояние, поскольку они раскрывают свои чувства и эмоции, в первую очередь, лучшим друзьям (подругам) или членам семьи, если это возможно; преподавателям же не всегда удается это сделать, так как, по мнению студентов, им очень сложно отследить эмоциональное состояние всех учащихся. Студенты считают, что внимание преподавателя концентрируется либо на тех, кто активно участвует в занятии, либо на тех, кто совсем ничего не делает. На это можно посмотреть и с другой стороны: преподаватель, как считают студенты, в большей степени заинтересован процессом обучения, а не их эмоциональным состоянием.

Рассматривая вопрос, насколько студенты понимают эмоции других, на первое место они ставят друзей, на второе – членов семьи, на третье – преподавателей. Кроме того, студенты отмечают, что им бывает очень сложно понять эмоциональное состояние именно преподавателей. Отметим также, что данные, полученные

в результате анкетирования, представляют собой субъективную оценку испытуемыми собственного эмоционального интеллекта и эмоционального интеллекта ближайшего социального окружения. Для получения объективных результатов относительно уровня сформированности эмоционального интеллекта у студентов в эмпирическом исследовании была использована методика оценки эмоционального интеллекта Н. Холла. Выраженность средних значений оценки эмоционального интеллекта у студентов представлена в табл. 1, 2.

Как можно видеть, по шкале «эмоциональная осведомленность» получены средние показатели во всех выборках: значимых различий курсов по данной шкале не обнаружено. Все студенты, принявшие участие в нашем исследовании, обладают средним уровнем эмоциональной осведомленности относительно собственного эмоционального состояния. Эти данные немного противоречат собственной оценке данного показателя в анкете. Ранее мы говорили, что практически все испытуемые убеждены в том, что свое эмоциональное состояние для них совершенно четко дифференцируется.

По шкале «управление собственными эмоциями» у всех испытуемых обнаружены низкие показатели, но самые низкие (с отрицательным

Таблица 1 / Table 1  
Средние значения оценки эмоционального интеллекта у студентов /  
Average values of assessment of emotional intelligence in students

Шкалы	Курс 1-й	Курс 3-й	Курс 4-й
Эмоциональная осведомленность	10,67	9,26	10,35
Управление своими эмоциями	-0,32	3,14	4
Самомотивация	5,05	6,97	8,38
Эмпатия	10,67	8,91	10,73
Управление эмоциями других людей	9	8,88	11,44
Сумма по шкалам	35,08	37,17	44,91

Таблица 2 / Table 2  
Показатели t-критерия Стьюдента при сравнении уровня эмоционального интеллекта у студентов 1, 3 и 4-го курсов /  
Indicators student's t-test when comparing the level of emotional intelligence of students 1, 3 and 4-ro courses

Параметры эмоционального интеллекта	Курс	t-кр.	Курс	t-кр.	Курс	t-кр.
Управление своими эмоциями	1	<b>2,101</b>	3	-	1	<b>2,65</b>
	3		4		4	
Самомотивация	1	-	3	-	1	<b>2,46</b>
	3		4		4	
Управление эмоциями других людей	1	-	3	<b>3,25</b>	1	<b>2,98</b>
	3		4		4	
Интегративный индекс эмоционального интеллекта	1	-	3	<b>2,14</b>	1	<b>2,59</b>
	3		4		4	



значением) получены из ответов первокурсников. На основании статистического сравнения показателей у студентов разных курсов при помощи *t*-критерия Стьюдента было установлено, что существуют достоверные различия показателей первого и третьего курсов, а также первого и четвертого по шкале «управление своими эмоциями» ( $t = 2,10$ ;  $t = 2,65$ ). У студентов третьего и четвертого курсов немного лучше сформирован данный компонент эмоционального интеллекта, они эмоционально отходчивы и гибки, сосредоточены, хотя этот показатель также остается в границах низких значений, если следовать логике его интерпретации автором методики.

Первокурсники, по сравнению с третьим и четвертым курсами, еще не умеют и не могут полностью управлять своими эмоциями и поведением. Это можно объяснить тем, что в начале обучения, знакомясь с разными людьми, попадая во множество ситуаций, студенты все больше и больше пополняют свой словарь эмоций, встречаются и знакомятся с новыми эмоциональными состояниями, все больше узнают о себе и окружающих. Пополняя этот запас, они лучше понимают, что происходит с другими, воздействуют на эмоции окружающих, но не в полной мере готовы управлять своими эмоциями и поведением. Студенты-третьекурсники, в отличие от первокурсников, лучше управляют своими эмоциями, поведением, они эмоционально отходчивы и гибки. Третьекурсники осведомлены о своем эмоциональном состоянии, понимают и распознают эмоции окружающих, но для них в данное время приоритетными становятся другие цели, они концентрируют внимание на управлении своим эмоциональным состоянием и поведением.

По шкале «самотивация» у студентов первого и третьего курсов получены низкие показатели, у студентов четвертого курса – средние. Самомотивация в контексте данного диагностического инструментария представляется как способность управлять поведением через управление эмоциями. Этот процесс является сложным, поскольку предполагает, что поведение личности должно строиться на внутреннем стимуле при полном волевом контроле над эмоциями, поэтому данный компонент эмоционального интеллекта в большей степени свойствен старшекурсникам ( $t = 2,46$ ).

При интерпретации данных по шкале «управление эмоциями других» можно заметить динамическое развитие этого компонента эмоционального интеллекта у студентов: с каждым курсом показатель достоверно увеличивается, при этом оставаясь в границах средних значений. Самый высокий показатель по данной шкале обнаружен у студентов четвертого курса, и он значимо выше аналогичных у студентов третьего ( $t = 3,25$ ) и первого ( $t = 2,98$ ) курсов. Четверокурсники в большей степени осведомлены о своем внутреннем состоянии, лучше осознают и понимают эмоции, умеют произвольно управлять ими и своим поведением,

лучше понимают и сопереживают эмоциональному состоянию других и готовы оказать поддержку, а также умеют воздействовать на эмоциональное состояние других.

## Заключение

В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что эмоциональный интеллект представляет собой некую динамическую структуру, способную к саморазвитию. По результатам опроса с использованием авторской анкеты нами было установлено, что эмоциональный интеллект включает в свою структуру, как минимум, два компонента – внутриличностный и межличностный. Первый представляет собой способность к пониманию собственных эмоций и осознание эмоционального состояния окружающих. Второй компонент состоит из представлений о том, насколько хорошо эмоциональное состояние понимается окружающими. По результатам нашего исследования можно сказать, что оба компонента эмоционального интеллекта имеют свои особенности у студентов на разных этапах обучения в вузе: у первокурсников низкий уровень развития эмоционального интеллекта, о чем свидетельствуют почти все показатели, у студентов старших курсов уровень значимо выше. Следовательно, исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод, что эмоциональный интеллект является не только динамической саморазвивающейся структурой, но и компонентом личности, способной к саморазвитию в процессе накопления жизненного опыта человека.

## Библиографический список

1. Кутейников А. Н., Шандлоренко Д. Д. Эмоциональный интеллект как фактор адаптации к учебному процессу // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2 (ч. 22). С. 5019–5024.
2. Арндачук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход // *Современные исследования социальных проблем*. 2013. № 10 (30). С. 27.
3. Бочарова Е. Е. Конструирование образа будущего учащейся молодежью как аспект ее социального самоопределения // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 68–73.
4. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.
5. Ваганова А. Р. Представления о профессиональном будущем как фактор адаптационной готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2012. Т. 1, вып. 4. С. 38–43.



6. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, вып. 2. С. 72–80.
7. Кленова М. А. Социально-психологическая адаптация молодежи и склонность к риску // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 79–82.
8. Костакова И. В. Эмоциональный интеллект как фактор профессиональной самореализации психологов // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 84–87.
9. Шумилкина М. С. Эмоциональный интеллект в профессиональной коммуникативной культуре педагогов // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2015. № 43. С. 44–50.
10. Рыжов Д. М. Эмоциональный интеллект в системе психологических знаний // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 4 (47). С. 87–89.
11. Моница Г. Б. Эмоциональный интеллект как фактор личностного и профессионального роста // Учен. зап. Санкт-Петерб. ун-та технологий управления и экономики. 2011. № 3 (33). С. 84–96.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 57–59.

#### Образец для цитирования:

Кленова М. А. Динамика развития эмоционального интеллекта у студентов вуза // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Академия образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 176–182. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-176-182.

#### Dynamics of Development of Emotional Intelligence in University Students

Milena A. Klenova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: milena\_d@bk.ru

The article presents the results of an empirical study of the level of emotional intelligence of students majoring in Psychology studying in different years ( $N = 100$ ), performed with the use of the following psychodiagnostic tools: N. Hall's Assessment of Emotional Intelligence questionnaire (adapted by E. P. Ilyin, I. V. Andreeva); a questionnaire aimed at studying the subjective notion of emotional intelligence, designed by the author to expand empirical data. The relevance of the study is due to the need to form a high level of emotional intelligence in future psychologists. *The purpose of the study* is to research the level of emotional intelligence in students in different years of their university programs, as well as young people's subjective representations about their own emotional intelligence and that of their nearest social environment (family, friends, teachers). It was established that emotional intelligence is a dynamic characteristic of a person. Its structural content is directly proportional to the age of the subjects and the year of the program they are studying. The obtained results, according to which the level of emotional intelligence is higher in undergraduate students, and in third- and first-year students the level of emotional intelligence is low. The vision of their emotional intelligence in students is structured and reflects the importance of relationships with the closest social environment. In the first year, emotional mutual understanding of students is more focused on friendly relationships, and in senior years – on family ones. The subjective vision of one's own emotional intelligence is transformed depending on the year the students are studying in. Freshmen are confident that they can control their emotional state, and it is noted that the emotional state of senior students, on the contrary, is not always subject to subjective control. The applied aspect of the investigated issue can be realized in programs of personal and professional development of youth.

**Key words:** emotional intelligence, students, dynamics of development of emotional intelligence, significant social environment, developmental psychology, visions of emotional intelligence.

#### References

1. Kuteynikov A. N., Shandlorenko D. D. Emotsional'nyy intellekt kak faktor adaptatsii k uchebnomu protsessu [Emotional intelligence as factor of adaptation to learning process]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2015, no. 2 (part 22), pp. 5019–5024 (in Russian).
2. Arendachuk I. V. Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod [Individual's adaptation readiness for educational and professional activity: system-diachronic approach]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem (elektronnyy nauchnyy zhurnal)* [Modern research of social problems], 2013, no. 10 (30), pp. 27 (in Russian).
3. Bocharova E. E. Konstruirovaniye obraza budushchego uchashcheyasya molodezh'yu kak aspekt ee sotsial'nogo samoopredeleniya [Student youth's designing image of future as aspect of its social self-determination]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 68–73 (in Russian).
4. Akimenko A. K. Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya sovremennoy molodezhi v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii [Interrelation of modern youth's ideas about lies and behavior strategies in process of social and psychological adaptation]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 56–61 (in Russian).
5. Vagapova A. R. Predstavleniya o professional'nom budushchem kak faktor adaptatsionnoy gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti studentov-psikhologov [Representations about professional future as factor of students-psychologists' adaptive readiness for professional activity]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2012, vol. 1, iss. 4, pp. 38–43 (in Russian).
6. Shamionov R. M. Sootnosheniye adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti lichnosti [Ratio of individual's adaptive readiness and social activity]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2012, vol. 5, iss. 2, pp. 72–80 (in Russian).



7. Klenova M. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya molodezhi i sklonnost' k risku [Youth's socio-psychological adaptation and risk appetite]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 79–82 (in Russian).
8. Kostakova I. V. Emotsional'nyy intellekt kak faktor professional'noy samorealizatsii psikhologov [Emotional intelligence as factor of psychologists' professional self-realization]. *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta, Ser. Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science. Togliatti State University, Ser. Pedagogy, Psychology], 2014, no. 4 (19), pp. 84–87 (in Russian).
9. Shumilkina M. S. Emotsional'nyy intellekt v professional'noy kommunikativnoy kul'ture pedagogov [Emotional intelligence in teachers' professional communicative culture]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application], 2015, no. 43, pp. 44–50 (in Russian).
10. Ryzhov D. M. Emotsional'nyy intellekt v sisteme psikhologicheskikh znaniy [Emotional intelligence in system of psychological knowledge]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2014, no. 4 (47), pp. 87–89 (in Russian).
11. Monina G. B. Emotsional'nyy intellekt kak faktor lichnostnogo i professional'nogo rosta [Emotional intelligence as factor of personal and professional growth]. *Uchen. zap. Sankt-Peterb. un-ta tekhnologiy upravleniya i ekonomiki* [Scientific notes of Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics], 2011, no. 3 (33), pp. 84–96 (in Russian).
12. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Diagnostika «emotsional'nogo intellekta» (N. Khol) [Diagnosis of «emotional intelligence» by N. Hall]. In: *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i mal'kh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and little groups]. Moscow, 2002, pp. 57–59 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Klenova M. A. Dynamics of Development of Emotional Intelligence in University Students. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 176–182 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-176-182.

---



# ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 371.64/69

## РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

В. А. Соловьева

Соловьева Валентина Александровна, аспирант, кафедра материаловедения, технологии и управления качеством, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, v.a.solovyova@gmail.com

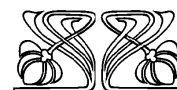
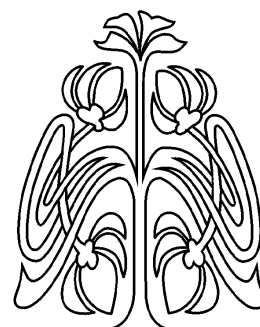
Несомненно, интернет-ресурсы являются востребованными студентами источниками образовательной и научной информации, потому их построение должно базироваться на основополагающих педагогических принципах, один из которых – принцип природосообразности. Данный факт выявляет важнейшее условие, предопределяющее успешность функционирования образовательной системы «человек–машина» – соответствие ресурса биологическим особенностям обучающегося, в том числе его когнитивным процессам (процессам восприятия, мышления, памяти). Потому целью данной работы являлось изучение того, какие параметры предоставления образовательной информации на экране будут влиять на продуктивность работы обучающегося с ней. *Гипотеза исследования:* студенты будут более успешно запоминать образовательную информацию в случае, если: 1) образовательный текст простой; 2) в тексте используются графические материалы; 3) дидактическая единица располагается в «зоне внимания» обучающегося. Основой для исследования послужил эксперимент, в котором участвовали 100 студентов СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Испытуемые должны были изучить на экране компьютера 10 образовательных текстов и ответить на вопросы по их содержанию. Движения глаз участников эксперимента записывались с использованием технологии eye tracking. Выявлено, что чем сложнее текст, тем быстрее студенты его прочитывают и хуже запоминают. Определено, что графический материал оказывается «слепой зоной» для обучающегося и не способствует повышению запоминаемости материала на экране, однако его наличие субъективно упрощает работу с информацией. Также установлено, что месторасположение дидактической единицы на экране не оказывает значимого влияния на успешность ее освоения. Данные результаты могут послужить основой для разработки методологии построения образовательных интернет-ресурсов в соответствии с осознанными и неосознанными запросами основного участника образовательного процесса – обучающегося.

**Ключевые слова:** образовательный интернет-ресурс, чтение с экрана, сложность текста, удобочитаемость текста, запоминание информации, айтрекинг, эргономика образования.

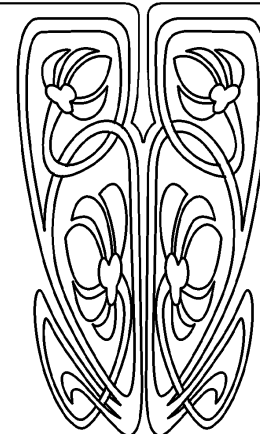
DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-183-190

### Введение

За последние годы наметилась тенденция постепенного вытеснения платформами онлайн-образования традиционных форм обучения [1]. Существуют различные точки зрения относительно влияния данного фактора на успешность обучения: 1) позитивная: использование интернет-сервисов в образовательном процессе повышает результативность обучения студентов, академическую, социальную и прочие виды вовлеченности обучающихся [2]. Данный постулат не характеризует качество понимания прочитанного с экрана материала; 2) нейтральная: уровень понимания текста при чтении с экрана, по сравнению с чтением с бумажных источников изменяется незначительно [3, 4]; 3) отрицательная: чтение с экрана рассеивает внимание, снижает сосредоточенность обучающихся [5], которые в итоге хуже понимают прочитанную информацию, нежели при чтении печатных источников [6, 7].



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





В контексте последней точки зрения говорят о формировании нового способа мышления обучающегося – клипового, т. е. дискретного или фрагментарного [8–10]. Подобный тип мышления, прежде всего, характеризуется неспособностью индивида к непрерывной переработке информации с экрана в течение продолжительного времени. Одной из причин этого является так называемый зрительный компьютерный синдром – более быстрая усталость глаза при чтении с экрана, что снижает когнитивную продуктивность работы обучающегося [11]. В свою очередь причинами возникающей усталости оказываются: чтение со светящегося объекта (а не отражающего свет); менее высокое разрешение экрана по сравнению с листом бумаги; положение угла взора, направленного вверх или вперед, в котором при обычных ситуациях аккомодационная мышца расслабляется, а при чтении ее приходится напрягать [12]; отсутствие привычных тактильных ощущений, характеризующих успешность выполнения когнитивного задания – чтения [4], и т. д.

Но еще одной возможной причиной является неадаптированность электронных текстов к условиям их применения, использование при их форматировании правил построения классических бумажных источников информации. Потому целесообразным оказывается разработка педагогических основ предоставления образовательного материала с помощью технических средств, которые бы способствовали повышенной концентрации обучающихся при изучении данных и, соответственно, лучшим результатам усвоения предлагаемых дидактических единиц. Несомненно, работа в этом направлении открывает новые возможности для совершенствования образовательного процесса, поэтому необходимо выделить те характеристики, которые потенциально могут способствовать повышению эргономичности образовательных текстов [13].

1. *Уровень сложности текста.* Необходимо определить, влияет ли уровень сложности текста на успешность его освоения. Указанная текстовая характеристика полисемантическая, потому следует выделить два основных уровня сложности, от которых можно отталкиваться для формирования смыслов: объективная сложность и субъективная трудность [14].

Под объективной сложностью текста может подразумеваться способ его построения, характеризуемый количеством составных элементов и их объединяющими связями [15]. При этом за основу для оценки берутся конкретные характеристики текста: длина слов, предложений, абзацев, повторяемость слов, использование различных частей речи, многозначность используемых слов и пр. [16]. На основании этих характеристик текста разрабатываются различные измерительные методики – индексы удобочитаемости, например, индекс Флеша (Flesch Index), индекс Флеша–Кинкада (Flesch–Kincaid), индекс

туманности Ганнинга (Fog Index), формула Дэйла–Чалла (Dave–Chale readability formula). Данные индексы удобочитаемости имеют несколько явно выраженных недостатков: визуальный материал оказывается вне оценки, не оценивается связность или содержание текста [17].

Под субъективной трудностью текста принимается характеристика, описывающая легкость его усвоения субъектом информационного взаимодействия. Понятно, что для оценивания данной характеристики можно проанализировать затрачиваемое на чтение текста время либо же использовать экспертные (или социологические) методики – метод анкетирования, опроса.

2. *Структуризация текста и его насыщение дидактическими единицами.* Порядок изучения текстов оказывается детерминирован способом их построения [18], насыщением визуальной и текстовой информацией [19], что влияет на механизмы памяти обучающихся – словесно-логическую, образную, эмоциональную и т. д. Все это следует учитывать при создании образовательных интернет-ресурсов. Потому можно выделить сразу множество возникающих вопросов, например: Как влияет способ структуризации текста на распределение внимания обучающегося? Влияет ли месторасположение дидактической единицы на успешность ее освоения? Влияет ли использование визуальной информации на результативность запоминания? Стоит ли помещать значимую информацию в дополняющие текст материалы – графики, таблицы и пр.? Оказывают ли влияние различные маркеры (выделение шрифтом, цветом и т. д.) в тексте на успешность запоминания данных? Что может помешать обучающемуся запомнить требуемую информацию?

Эта статья посвящена рассмотрению выделенных вопросов и попытке найти на них ответы с использованием экспериментальных исследований. *Цель исследования:* установление взаимосвязи между различными характеристиками предоставления образовательной информации на экране и успешностью ее освоения обучающимися. *Предположительно,* продуктивность работы обучающегося с информацией на экране зависит от сложности образовательного материала и способа структуризации и подачи информации.

### **Выборка, методики и методы исследования**

Основой для исследования послужил эксперимент, проведенный автором на базе кафедры консультативной психологии Саратовского государственного университета. В рамках данного эксперимента 100 студентов университета (50 – гуманитарного направления обучения; 50 – естественнонаучного направления) изучали с экрана 10 образовательных текстов, которые были структурированы различным образом (время изучения было не ограничено). По окончании



прочтения каждого отдельного текста студенты отвечали на три вопроса по его содержанию, попутно отмечая, каким образом они выбрали вариант ответа: «Знал ответ на вопрос раньше», «Запомнил при изучении ресурса», «Отвечаю интуитивно». По окончании эксперимента обучающийся оценивал сложность представленного на каждой странице материала по 10-балльной шкале, где оценка «10» обозначала наиболее сложный материал, а также оставлял комментарии относительно совершенной им работы.

Движения глаз студентов записывались с помощью системы SMI iView X (технология eye tracking), что позволило дополнительно проанализировать зоны максимальной концентрации внимания студентов.

### Результаты исследования и их обсуждение

1. *Уровень сложности текста.* Для оценки сложности текстов были использованы: два интернет-сервиса, оценивающие объективную сложность текстов через расчет индексов удобочитаемости; показатель, характеризующий быстроту чтения: среднее время чтения текста, соотношенное с количеством прочитанных символов; экспертный балльный метод: оценка испытуемыми субъективной сложности изученных текстов по 10-балльной шкале.

Указанные оценки, а также корреляция между ними и качеством усвоения материала (результативность ответов на вопросы по содержанию прочитанных текстов) представлены в таблице.

Ни один из использованных индексов сложности текста не показал уровня корреляции выше «очень слабого» с параметрами запоминания материала, однако можно выделить следующие тенденции, которые при большей выборке и наборах текстов могут быть подтверждены:

чем сложнее текст с точки зрения удобочитаемости, тем более сложным его считали студенты, т. е. наблюдается взаимосвязь объективной сложности и субъективной трудности текста;

чем сложнее текст с точки зрения удобочитаемости, тем быстрее испытуемые его прочитывали. Данную ситуацию можно интерпретировать следующим образом: студент осознает, что на чтение более сложной информации ему потребуется больше времени, что вызывает чувство отторжения и желание поскорее его пролистать, приводит к ситуации «сканирования» текста без погружения в него;

чем сложнее текст с точки зрения удобочитаемости, тем реже испытуемые отвечали верно на поставленные вопросы, чаще отвечали наугад и/или неверно;

чем субъективно сложнее для студента текст, тем быстрее он его читает, реже дает верные от-

### Корреляция параметров, характеризующих сложность текстов и успешность усвоения информации из них / Correlation between parameters characterizing texts complexity and the success of processing information containing in the texts

Параметры	Flesch Index	Fog Index	Flesch–Kincaid	Dale–Chale readability formula	Балльная оценка сложности	Среднее время чтения одного символа, мс
1-я страница	0	20	31,13	26,64	5,51	52,02
2-я страница	0	15	30,15	26,48	6,16	66,93
3-я страница	22	8	18,25	16,66	4,79	81,46
4-я страница	8	10	21,55	17,1	6,41	69,96
5-я страница	16	11	17,38	13,24	4,27	70,26
6-я страница	0	11	23,19	19,01	6,21	68,95
7-я страница	36	8	15,41	12,06	4,12	68,51
8-я страница	31	8	16,22	12,72	4,91	72,21
9-я страница	7	9	23,75	19,71	6,53	61,36
10-я страница	14	9	20,08	18,07	7,21	62,11
Корреляция с параметрами						
Среднее время чтения одного символа	0,15	-0,2	-0,02	-0,17	-0,03	-
Балльная оценка сложности	-0,26	0,05	0,2	0,21	-	-0,03
Количество верных ответов	0,03	0,001	-0,04	-0,03	-0,11	0,09
Количество верно запомнившихся ответов	-0,01	0,05	-0,01	-0,02	-0,08	0,08
Количество ответов, данных наугад	-0,11	0,08	0,12	0,11	0,19	-0,08
Количество неверных ответов	-0,26	0,05	0,01	0,02	0,08	-0,08

Примечание. Индексы удобочитаемости: Flesch Index – индекс Флеша; Fog Index – индекс туманности Ганнинга; Flesch–Kincaid – индекс Флеша–Кинкада; Dale–Chale readability formula – формула Дэйла–Чалл.



веты и чаще отвечает наугад и/или неверно, т. е. наблюдаются те же тенденции, что и для текстов, сложных по объективным критериям, что закономерно, так как между этими двумя параметрами наблюдается взаимосвязь;

чем больше времени студент тратит на чтение текста (на один текстовый символ), тем менее сложным он его считает, чаще дает правильные ответы на вопрос, реже отвечает наугад и/или неверно.

Можно сделать следующие предварительные выводы: чересчур сложные тексты студенты будут изучать более бегло и, соответственно, хуже запомнят информацию, в них содержащуюся.

**2. Структуризация текста и его насыщение дидактическими единицами.** Было проанализировано, влияет ли месторасположение ответа на вопрос в тексте на результативность его запоминания студентами. Если ответ располагался в начале или середине текста, то его правильно запоминали в среднем в 40% случаев, к концу страницы результативность ответов снижалась до 34% (согласно критерию Манна–Уитни различия незначительны).

Студенты в ходе опроса отмечали, что им было значительно проще изучать информацию со страниц, на которых присутствовал иллюстративный материал, мотивируя это тем, что ответы легче вспоминать, когда вызываешь их в памяти, т. е. графика используется как «якорь» в тексте. Однако только в 33,9% случаев студенты правильно отвечали на вопросы, ответы на которые содержались в графических иллюстративных материалах, что в принципе соответствует результатам, полученным на тепловых картах, – студенты тратили значительно меньше времени на изучение графики, нежели на изучение текста (рис. 1, 2). Значимой разницы согласно критерию Манна–Уитни между результативностью ответов на вопросы по материалам с дополнительными иллюстрациями и без них обнаружено не было (40% против 38% правильно запомнившихся ответов). Получается, что наличие рисунков в материале скорее несет психологическое успокоение.

Для оценки распределения внимания участников исследования по полю текста использова-

лись тепловые карты (рис. 1, 2), которые графически отображают активность взаимодействия пользователя с информацией на экране через анализ движения его взгляда: чем теплее, в черно-белом варианте – светлее, цвет на карте, тем более внимательно и в течение более продолжительного времени студент изучал материал.

В ходе эксперимента было обнаружено, что студенты в основном концентрировали внимание в верхнем левом углу, т. е. подтвердилось правило F-эффекта (рис. 1), однако данный факт незначительным образом влиял на качество усвоения материала: расположение ответа в зоне внимания приводило к его правильному запоминанию в 41% случаев, в то время как в правом нижнем треугольнике – 37% (критерий Манна–Уитни находится в зоне незначимости).

Структуризация информации оказывала влияние на концентрацию студентов при изучении текстов. Наиболее удобным для них оказалось членение текстов на 2–3 колонки, тепловые карты демонстрируют более распределенное внимание по всему тексту, хотя также сохраняется правило F-эффекта (рис. 2). Это можно объяснить длиной строки, которая оказалась удобнее для чтения.

Для того чтобы проанализировать причины, мешающие студенту запомнить нужную информацию, дополнительно была изучена статистика данных ими неверных ответов, которые те маркировали как «запомнившиеся»: проанализируем, что приводило к возникновению подобной ситуации «ложного запоминания»:

альтернативный вариант ответа был выделен в тексте полужирным шрифтом, верный вариант ответа не был выделен никаким образом (49% ошиблись, 25% отметили верный вариант);

вопрос был построен на обратном утверждении, т. е. для правильного ответа необходимо было инвертировать имеющуюся в голове информацию (38% ошиблись, 10% ответили правильно);

34% респондентов отметили неверно на вопрос, который был сформулирован словами из текста, ответ на который в прямом виде содержался в первом абзаце. Одной из причин мог стать квалиативный опыт студентов, когда понятия, которые необходимо было сопоставить («термоди-

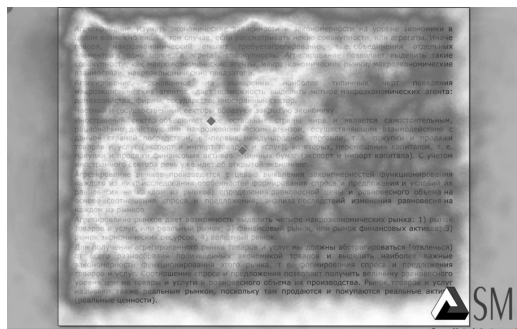
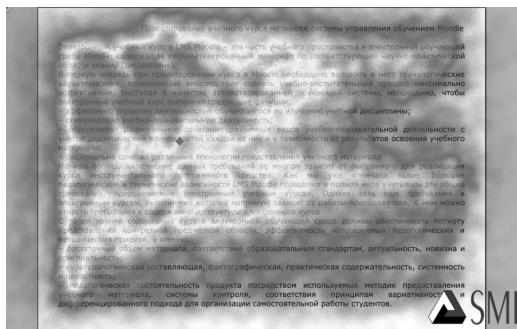


Рис. 1. Тепловые карты страниц, демонстрирующие F-эффект

Fig. 1. Heat maps of pages showing the F-effect



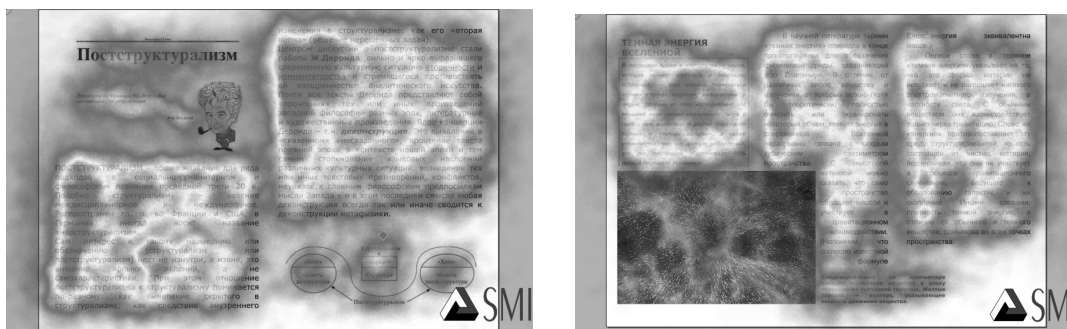


Рис. 2. Тепловые карты страниц, структурированных в 2–3 колонки  
Fig. 2. Heat maps of pages structured in 2–3 columns

намическое равновесие» – «хаос»), звучат скорее как антонимичные;

сложность вызвал вопрос, требующий сопоставления и определения взаимосвязи между двумя понятиями – Moodle и LMS Moodle (32% ошиблись, 34% ответили верно);

студенты затруднялись при ответе на вопрос, который был перефразированным утверждением из текста, т. е. для правильного ответа необходимо было понять суть идеи (30% ошиблись, 45% ответили верно).

Следует отметить, что неверные ответы давали одинаково часто как студенты гуманитарных, так и естественнонаучных направлений. Ложное запоминание можно определить как явление, скорее всего связанное с тем, что студент бегло просматривает информацию и в голове у него откладывается то, что выделено, а смысл прочитанного при этом ускользает.

## Выводы

Студенты, участвовавшие в эксперименте, частично подтвердили существование ризоматичности (клиповости) мышления – поверхностного сканирования информации без углубления в ее суть. Трудности вызывали вопросы, не являющиеся калькой текста или требующие использования научных методов познания – сравнения, противопоставления. Как прокомментировал один из студентов: информации много, она тяжело усваивается при прочтении. Данный момент вовсе не характеризует участников эксперимента как неспособных к обучению, а лишь свидетельствует о том, каким образом они воспринимают и запоминают информацию с экрана, потому для успешной передачи информационных единиц следует обратить внимание на аспекты, перечисленные ниже.

Для того чтобы текст лучше усваивался, его надо делать проще для восприятия: не использовать громоздкие конструкции, не злоупотреблять специфической терминологией, не формулировать чрезмерно длинные предложения. Для повышения концентрации внимания студентов рекомендуется соблюдать оптимальную длину строки. Как указали сами испытуемые, важно также «разделять» и

«структурировать» информацию: абзацным членением, абзацными отступами, пунктами или логическими блоками, выделениями и пр. Сплошной текст обучающимися воспринимается негативно.

Следует выделять те термины и определения, которые действительно имеют значение для формирования знания, маловажные единицы лучше не визуализировать.

В случае использования иллюстративных материалов следует дополнительно продублировать информацию, содержащуюся в них, в тексте, так как студенты меньше внимания уделяют изучению графиков, рисунков (что продемонстрировали и тепловые карты, и результативность ответов на вопросы). По всей видимости, с точки зрения современного студента, образовательный материал – это прежде всего текст, что еще раз подтверждает результаты ранее проведенного эксперимента [18].

Однако сами студенты утверждали, что графические элементы упрощают восприятие материала, что, предположительно, можно объяснить: на таких страницах, по мнению обучающихся, меньше текста, который необходимо прочитать, уменьшается длина строк, появляются «якоря» в тексте. Это мнение подтверждается при сравнении оценок, которые были проставлены страницам без графических материалов и с ними: простые тексты без дополнительной визуализации студенты субъективно оценивали как более сложные (согласно критерию Стьюдента полученные различия значимы,  $p \leq 0,01$ ).

Месторасположение ответа в тексте не оказывает заметного влияния на результативность его запоминания, так что значимая информация может располагаться в том порядке, который удобен для разработчика ресурса.

Дополнительно студенты высказали следующие пожелания к оформлению образовательных ресурсов на экране: не использовать белый фон, так как от него устают глаза; не использовать красный цвет для выделения слов и т. д., т. е. при цветовом оформлении следует учитывать основы педагогического веб-дизайна.

Соответствие образовательных интернет-ресурсов когнитивным способностям обучающихся



может стать значительным подспорьем для совершенствования образовательного процесса, потому принципы и методология их формирования должны включать в себя не только педагогический аспект, но и психологический, эстетический, эргономический и др., должны быть мультидисциплинарными.

**Благодарности:** Автор благодарит Л. Н. Аксеновскую, профессора, доктора психологических наук, декана факультета психологии за предоставленную возможность работы на айтрекере, а также Т. В. Белых, профессора, доктора психологических наук, заведующего лабораторией когнитивной психологии и сотрудников лаборатории Е. Б. Князева, Е. Б. Зинченко за оказание консультативной помощи.

### Библиографический список

1. Шабанов Г. А. Педагогические проблемы обеспечения качества онлайн-образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 5. С. 9–12.
2. Малошонок Н. Г. Взаимосвязь использования Интернета и мультимедийных технологий в образовательном процессе со студенческой вовлеченностью // Вопр. образования. 2016. № 4. С. 59–83.
3. Сметанникова Н. Н. Чтение с листа и с экрана // Высшее образование сегодня. 2012. № 1. С. 42–48.
4. Nichols M. Reading and Studying on the Screen : An Overview of Literature towards Good Learning Design Practice // Journal of Open, Flexible and Distance Learning. 2016. Vol. 20, № 1. P. 33–43.
5. Грамкова И. И., Савенкова М. В. Интернет в жизни студенчества // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. Т. 6, № 5. С. 586.
6. Mangan A., Walgermo B. R., Brønnick K. Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen : Effects on Reading Comprehension // International Journal of Educational Research. 2013. Vol. 58, P. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer>
7. Tanner M. J. Digital vs. Print : Reading Comprehension and the Future of the Book // SLIS Student Research Journal. 2014. Vol. 4, iss. 2. URL: <http://scholarworks.sjsu.edu/slissrj/vol4/iss2/6> (дата обращения: 13.08.2017).
8. Мамина Р. И., Московчук Л. С. Текстовая культура в условиях современной информационной цивилизации // Библиосфера. 2015. № 4. С. 3–8.
9. Феоктистова А. А., Красовская Н. И. Влияние информационных технологий на актуальность образовательных парадигм // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. С. 12–14.
10. Кольчев Г. С., Симбирцева Н. А. На пути к медиаграмотной личности : от теории к практике // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 110–115.
11. Benedetto S., Draï-Zerbib V., Pedrotti M., Tissier G., Vaccino T. E-Readers and Visual Fatigue // PLoS ONE. 2013. Vol. 8, № 12. Article no. e83676. DOI: 10.1371/journal.pone.0083676
12. Григорьева Е. И. Отличие электронного издания от печатного. Особенности чтения с экрана // Отличие электронного издания от печатного. URL: [www.socioprognoz.ru/files/File/2013/otlichie\\_elektronnogo\\_izdaniya\\_pechatnogo\(1\)](http://www.socioprognoz.ru/files/File/2013/otlichie_elektronnogo_izdaniya_pechatnogo(1)) (дата обращения: 15.08.2017).
13. Клоктунова Н. А., Вениг С. Б., Соловьева В. А. Эргономические требования к представлению образовательной информации на экране // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 152–159.
14. Подласый И. П. Педагогика : в 3 кн. Кн. 2 : Теория и технологии обучения : учебник для вузов. М., 2008. 750 с.
15. Мизернов И. Ю., Гращенко Л. А. Анализ методов оценки сложности текста // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2015. № 18. С. 572–581.
16. Солнышкина С. И., Кисельников А. С. Сложность текста : этапы изучения в отечественном прикладном языкознании // Вестн. Том. гос. ун-та. Сер. Филология. 2015. № 6 (38). С. 86–99. DOI: 10.17223/19986645/38/7
17. Humphreys A. H., Humphreys J. T. Reading Difficulty Levels of Selected Articles in the Journal of Research in Music Education and Journal of Historical Research in Music Education // Music Education Research International. 2013. Vol. 6. P. 15–25.
18. Venig S. B., Solovyova V. A. Eye-tracking : Regularities of Educational Information Searching // International Annual Edition of Applied Psychology : Theory, Research, and Practice. 2016. Vol. 3, iss. 1. P. 97–111.
19. Сатаров А. В., Курочкина В. С. Визуализация контента технических дисциплин при реализации дистанционного образования // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 157–163.

### Образец для цитирования:

Соловьева В. А. Риски и перспективы использования образовательных интернет-ресурсов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 183–190. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-183-190.



## Risks and Prospects of Using Educational Internet Resources

Valentina A. Solovyova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: v.a.solovyova@gmail.com

Undoubtedly, Internet resources are sources of educational and scientific information that are in demand among students. Therefore, their development should be based on the fundamental pedagogical principles, one of which is the principle of natural conformity. This fact reveals the most important condition that predetermines the success of the human-machine educational system – the resource's correspondence to the biological characteristics of the learner, including his/her cognitive processes (processes of perception, thinking, and memory). Thus, the purpose of this work was to study what parameters of the provision of educational information on the screen will affect the productivity of the student who works with it. The *hypothesis of the study was the assumption* that students will be more successful in memorizing educational information in the event that: 1. the educational text is simple; 2. the text uses graphic materials; 3. the didactic unit is located in the "attention zone" of the student. The basis for the study was an experiment in which 100 students from the SSU named after N. G. Chernyshevsky took part. The subjects had to study 10 educational texts on the computer screen and answer questions about their content. The eye movements of the participants were recorded using the "eye tracking" technology. It is revealed that the more complex the text, the faster students read it and remember it worse. It is revealed that the graphic material is a "blind zone" for a student and does not contribute to increasing the memorability of the material on the screen, but its availability subjectively simplifies the work with information for a student. It is also established that the location of the didactic unit on the screen does not have a significant effect on the success of its capturing. These results can serve as a basis for developing a methodology for building educational Internet resources in accordance with the conscious and unconscious requests of the main participant in the educational process – the student.

**Key words:** educational Internet resource, reading from the screen, text complexity, text readability, remembering information, eye tracking, ergonomics of education.

**Acknowledgments:** *The author thanks L. N. Aksenovskaya, Professor, Doctor of Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, for the opportunity to work on the eye tracking system, as well as T. V. Belykh, Professor, Doctor of Psychology, Head of the Laboratory of Cognitive Psychology, E. B. Knyazeva, E. B. Zinchenko for advisory assistance*

## References

1. Shabanov G. A. Pedagogicheskie problemy obespecheniya kachestva onlayn-obrazovaniya [Pedagogical problems of ensuring quality of online education]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [The Higher Education Today], 2017, no. 5, pp. 9–12 (in Russian).
2. Maloshonok N. G. Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya Interneta i mul'timediynykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse so studentcheskoy vovlechenost'yu [How Using the Internet and Multimedia Technology in the Learning Process Correlates with Student Engagement]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2016, no. 4, pp. 59–83 (in Russian).
3. Smetannikova N. N. Chtenie s lista i s ekrana [Reading the paper and onscreen]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [The Higher Education Today], 2012, no. 1, pp. 42–48 (in Russian).
4. Nichols M. Reading and Studying on the Screen: An Overview of Literature Towards Good Learning Design Practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 2016, vol. 20, no. 1, pp. 33–43.
5. Gramkova I. I., Savenkova M. V. Internet v zhizni studentchestva [Internet in the life of students]. *Byulleten' meditsinskikh internet-konferentsiy* [Bulletin of medical internet conferences], 2016, vol. 6, no. 5, pp. 586 (in Russian).
6. Mangan A., Walgermo B. R., Brønnick K. Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013, vol. 58, pp. 61–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
7. Tanner M. J. Digital vs. Print: Reading Comprehension and the Future of the Book. *SLIS Student Research Journal*, 2014, vol. 4, iss. 2. Available at: <http://scholarworks.sjsu.edu/slissrj/vol4/iss2/6> (accessed 13 August 2017).
8. Mamina R. I., Moskovchuk L. S. Tekstovaya kul'tura v usloviyakh sovremennoy informatsionnoy tsivilizatsii [The text culture under conditions of modern information civilization]. *Bibliosfera* [Bibliosfera], 2015, no. 4, pp. 3–8 (in Russian).
9. Feoktistova A. A., Krasovskaya N. I. Vliyanie informatsionnykh tekhnologiy na aktual'nost' obrazovatel'nykh paradigim [Influence of information technologies on the relevance of educational paradigms]. *Vyshee obrazovanie segodnya* [The Higher Education Today], 2016, no. 11, pp. 12–14 (in Russian).
10. Kolychev G. S., Simbirtseva N. A. Na puti k mediagramotnoy lichnosti: ot teorii k praktike [Towards a Media Literate Person: from Theory to Practice]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2016, no. 6, pp. 110–115 (in Russian).
11. Benedetto S., Draï-Zerbib V., Pedrotti M., Tissier G., Baccino T. E-Readers and Visual Fatigue. *PLoS ONE*, 2013, vol. 8, no. 12, article no. e83676. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0083676>
12. Grigor'eva E. I. Otlivchie elektronogo izdaniya ot pechatnogo. Osobennosti chteniya s ekrana (The difference between an electronic publication and a printed one. Features of reading from the screen). *Zaochnyy seminar «Otlivchie elektronogo izdaniya ot pechatnogo»* (Correspondence seminar "Difference between electronic publication and printed"). Available at: [www.socioprognoz.ru/files/File/2013/otlivchie\\_elektronogo\\_izdaniya\\_pechatnogo\(1\)](http://www.socioprognoz.ru/files/File/2013/otlivchie_elektronogo_izdaniya_pechatnogo(1)) (accessed 15 August 2017) (in Russian).
13. Kloktunova N. A., Venig S. B., Solov'eva V. A. Ergonomicheskie trebovaniya k predstavleniyu obrazovatel'noy informatsii na ekrane [Ergonomic requirements for on-screen educational information]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*



- [Higher Education in Russia], 2017, no. 4, pp. 152–159 (in Russian).
14. Podlasy I. P. *Pedagogika*: in 3 books. Kn. 2: *Teoriya i tekhnologii obucheniya*: uchebnyk dlya vuzov (Pedagogy. Book 2: Theory and Technology of Teaching). Moscow, 2008. 750 p. (in Russian).
15. Mizernov I. Yu., Grashchenko L. A. Analiz metodov otsenki slozhnosti teksta [Analysis of Methods for Assessing the Complexity of Text]. *Novye informatsionnye tekhnologii v avtomatizirovannykh sistemakh* [New information technologies in automated systems], 2015, no. 18, pp. 572–581 (in Russian).
16. Solnyshkina S. I., Kisel'nikov A. S. Slozhnost' teksta: etapy izucheniya v otechestvennom prikladnom yazykoznanii [Text complexity: study phases in Russian linguistics]. *Vestn. Tom. gos. un-ta, Ser. Filologiya* [Tomsk State University Journal of Philology], 2015, no. 6 (38), pp. 86–99 (in Russian). DOI: 10.17223/19986645/38/7
17. Humphreys A. H., Humphreys J. T. Reading Difficulty Levels of Selected Articles in the Journal of Research in Music Education and Journal of Historical Research in Music Education. *Music Education Research International*, 2013, vol. 6, pp. 15–25.
18. Venig S. B., Solovyova V. A. Eye-tracking: Regularities of Educational Information Searching. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, 2016, vol. 3, iss. 1, pp. 97–111.
19. Satarov A. V., Kurochkina V. S. Vizualizatsiya kontenta tekhnicheskikh distsiplin pri realizatsii distantsionnogo obrazovaniya [Visualization of the content of technical disciplines in the implementation of remote education]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application], 2016, no. 48, pp. 157–163 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Solovyova V. A. Risks and Prospects of Using Educational Internet Resources. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 183–190 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-183-190.

---



УДК 37.01

## ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ЭФФЕКТ ДРУЖЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

И. Ю. Шустова

Шустова Инна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия, innashustova@yandex.ru

Цель представленного в статье исследования связана с определением роли общения педагога со школьниками как значимого условия воспитания. Воспитание истолковано автором как живой процесс взаимодействия, основанием которого являются реальные отношения, процессы и явления как естественные события окружающей воспитанника действительности, способные породить осмысление культурных и жизненных смыслов, ценностей. Подчеркнуто, что дружеское общение порождает пространство детско-взрослой со-бытийной общности, где проявляются и пересекаются ценности и смыслы детей и взрослых, возникает общее ценностно-смысловое пространство, значимое для участников, задающее эталон человеческих отношений, выстраиваемых на основе гуманистических ценностей. Позиционное взаимодействие рассмотрено как совместность (общность), возникающая через общий интерес, общую значимую деятельность, совместное проживание трудностей и радостей, общие эмоции и переживания. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в педагогической практике образовательных организаций.

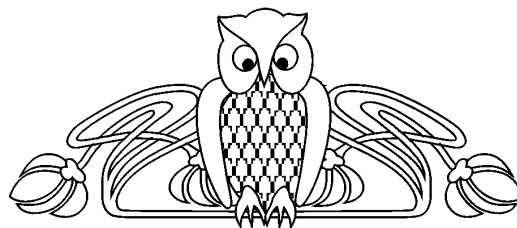
**Ключевые слова:** воспитание, общение, жизненные ценности, детско-взрослая общность, позиционное взаимодействие.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-191-193

### Актуализация проблемы исследования

Важной задачей современного воспитания видится организация взрослым *непосредственного дружеского общения с детьми, в котором проявляются запросы и интересы детей, их отношение к себе и к другим.* Воспитание – это живой процесс, важно, чтобы воспитатель опирался на реальные человеческие межличностные отношения, процессы и явления как естественные события окружающей воспитанника действительности, способные вызвать эмоциональные переживания, осмысление жизненных ценностей, проявление личной позиции, осознание собственных желаний и возможностей. Именно в таком общении педагог становится значимым для ребенка, а следовательно, значимыми становятся и те знания, ценности, культурные образцы и нормы, которые он передает во взаимодействии с ним.

Педагогу важно понимать, на каких принципах он выстраивает общение с детьми, насколько интересно и значимо для них данное общение, что оно пробуждает и направляет в их сознании и самосознании. Н. Б. Крылова делала акцент на понимании: «В каких ситуациях общение,



взаимодействие ребенка и взрослого становится воспитывающим, а в каких – формальной коммуникацией или даже негативным последствием для ребенка или подростка <...> чтобы понять, эффективно ли воспитание, надо смотреть на него глазами ребенка (себя – ребенка), а не взрослого, тем более педагога, умудренного, зажатого рамками своего всегда ограниченного опыта и односторонними педагогическими теориями» [1, с. 11].

Профессиональная позиция педагога-воспитателя, особенно при общении с детьми, – это целостное отражение его не только как профессионала, но и как человека, личности.

### Профессиональная позиция педагога-воспитателя в общении

Позиция педагога в общении – его постоянное самоопределение с ориентацией на жизнь, на будущее, на развитие ребенка. Воспитание – это во многом деятельность педагога в процессе, работа с «живой ситуацией» взаимодействия с детьми. Педагог должен ориентироваться не на «мертвые истины», а на собственные ценности, интересы и ценности детей, на понимание и поддержку процесса взросления ребенка. Работа с детьми определяется не столько общественно значимыми целями, задаваемыми государством или определяемыми педагогическим коллективом школы, педагогом, сколько запросом, исходящим от детей в непосредственном с ними общении. Важно увидеть и понять, что по-настоящему волнует детей, значимо для них, является задачей их саморазвития.

В основе профессиональной деятельности педагога лежит его умение взаимодействовать с ребенком, с детским коллективом. Именно в общении он является носителем культурных гуманистических ценностей и смыслов, делает их основой своего отношения к другим. Взаимодействие с детьми должно быть ориентированным на выход в смысловое пространство, на уровень общечеловеческих ценностей и смыслов.

По мнению И. Д. Демаковой, в процессе взаимодействия с детьми педагог проявляет всю глубину личностного в себе, «опирается на гуманистическое внутреннее образование – положительное мировосприятие, отношение к детству как самоценности <...> педагог-гуманист развивает и у себя, и у своих воспитанников неприятие насилия, жестокости по отношению к человеку и ко всему живому, тонкое осознание экзистенциальной неповторимости каждого человека,



демонстрирует конструктивность, способность принять на себя всю полноту ответственности за свою деятельность» [2, с. 46].

Во взаимодействии с детьми педагог ощущает себя причастным миру детства, бережно и уважительно относится к личности ребенка и его самостоятельности. Это отчетливо прописано в присяге педагога 825-й московской школы, вступающего в учительскую профессию: «Обещаю быть верным другом детей, видеть и уважать в каждом ученике человека, быть всегда честным, искренним и справедливым, не заводить любимчиков, не попрекать неудачников, дорожить доверием своих воспитанников, беречь ребячьи тайны, никогда не предавать своих детей» [3, с. 226].

Н. Б. Крылова большое внимание в своих работах уделяет характеру взаимодействия взрослых и детей и отмечает: «Чтобы воспитание состоялось как проявление подлинного взаимодействия, необходимо что-то, что открывает канал влияния взрослого на ребенка, одновременно создавая само-образовательную (не педагогическую и не развивающую!) ситуацию для ребенка» [1, с. 11–12]. Взаимодействие с детьми должно порождать пространство детско-взрослой общности, со-бытийной общности, где взрослый и ребенок бытийствуют, искренне и открыто проявляют себя, где проявляются и пересекаются ценности и смыслы детей и взрослых, возникает общее ценностно-смысловое пространство, значимое для участников и задающее эталон человеческих отношений, выстраиваемых на основе гуманистических ценностей.

Взаимодействие в детско-взрослой общности должно выстраиваться как позиционное, это пространство, где участники взаимодействия смогут открыто проявить свои позиции, на равных взаимодействовать друг с другом. В такой ситуации дети равны педагогу в проявлении своих человеческих качеств, своей личной позиции. Н. Б. Крылова отмечает: «... надо выйти за рамки его ролевых отношений со взрослыми и рассматривать общение и взаимодействие в экзистенциальном плане, опираясь на логику гуманной педагогики и гуманистической психологии, на логику саморазвития, самоопределения, самореализации, самообразования со стороны ребенка и логику педагогической поддержки его со стороны взрослого» [1, с. 12].

Открытое общение помогает преодолению «смыслового барьера» между взрослыми и детьми, между разными поколениями, это поиск способов проявить общие интересы, общие ценности и смыслы взрослых и детей. В школе должно выстраиваться пространство, где дети смогут открыто высказать свои позиции, на равных общаться и взаимодействовать друг с другом, со взрослыми. Это пространство возникает, прежде всего, в непосредственном общении: в нем раскрываются как позиции и возможности школьников, их опыт, их внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство педагогов.

В дружеском открытом общении решается главная задача воспитания – направлять и поддерживать жизненное самоопределение воспитанников, формировать общечеловеческие гуманистические ценности, передать культурный опыт и ценности.

Важно, чтобы это общение стимулировало пробуждение личных смыслов, понимание законов социальной и культурной жизни, видение себя (своего места, роли) в мире. О. С. Газман отмечал: «Поиск совместно с детьми нравственных образцов, лучших образцов духовной культуры, культуры деятельности, выработка на этой основе собственных ценностей, норм и законов жизни составляют содержание работы воспитателя...» [4, с. 60].

Общение с детьми предполагает возникновение детско-взрослой общности, совместности, совместности как равенство педагога и воспитанников в своей человеческой сущности, общее позиционное взаимодействие, где рождаются значимые объединяющие всех мысли, общее понимание, единое ценностно-смысловое пространство. Совместность как общность возникает через общий интерес, общую значимую деятельность, совместное проживание трудностей и радостей, общие эмоции и переживания. Это значимый опыт для школьников, их взросление и социализация.

Отметим несколько важных позиций, которые обязательно должен учитывать воспитатель для организации общения с воспитанниками. В нем, с одной стороны, должно происходить формирование живых связей в ситуации взаимного интереса и взаимопонимания, с другой – должна проявляться индивидуальная позиция каждого, характеризующая его отношение к другим, к миру, к общему предмету взаимодействия. Следовательно, оно должно выводить участников на позиционное взаимодействие.

Оно должно выстраиваться в эмоционально комфортной атмосфере доверия и взаимопонимания.

Важно, чтобы это общение побуждало каждого участника обратиться к своим жизненным принципам, понять свои жизненные культурно-нравственные ценности, лучше понять позиции других, переосмыслить свою.

Общение должно строиться вокруг общего значимого предмета (интересной всем темы, значимого события, общей цели и пр.), тогда оно выводит участников на осмысленное сотрудничество, осознание общих значимых целей и задач, на построение программы общего действия для их реализации, осуществление совместной деятельности, где каждый осознает свой вклад и свою ответственность.

Необходимо, чтобы в основе общения лежало равенство и взаимоуважение. Все равны в возможности проявить себя, свою позицию и получить обратную связь: нет правильных и неправильных мнений, нет оценивания, нет статусных и ролевых ограничений во взаимодействии.



Особое значение в общении имеет позиция взрослого [5]. Взрослый должен избегать стереотипов педагогического поведения: оценивать, давать советы и рекомендации, доминировать в обсуждениях с предложениями. Его задача – создать пространство для открытого диалога на равных, где проявляются и пересекаются позиции участников, происходит их проблематизация и уточнение, возникновение общих смыслов. В зависимости от ситуации взрослый может находиться на нескольких позициях: поддерживать слабых и нерешительных; сдерживать особо активных, не слушающих других; прояснить и уточнить то, что прозвучало; проблематизировать мнения для выхода на новое содержательное понимание; провоцировать, выводя ситуацию в конфликтный напряженный контекст; экспертное мнение; рефлексировать и пр. Он удерживает два уровня взаимодействия: связанное с чувством безопасности, комфорта, теплоты в межличностных отношениях и одновременно создающее общее интеллектуальное напряжение, когда рождаются интересные мысли, оттачиваются позиции, возникают общие озарения в понимании жизненных смыслов, значимых для всех участников.

## Заключение

Еще раз отметим, что воспитание – это процесс живого, непосредственного общения педагога и воспитанников, в основе которого лежат *реальные отношения, процессы и явления как естественные события окружающей воспитанника действительности, способные вызвать осмысление культурных и жизненных смыслов, ценностей.*

## Библиографический список

1. Крылова Н. Б. Свободное воспитание в семье и школе : культурные практики детей. М., 2007. 192 с.
2. Демакова И. Д. Януш Корчак : живая педагогика изменяющегося мира. М., 2013. 200 с.
3. Каракровский В. А. Воспитание для всех. М., 2008. 240 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
5. Шустова И. Ю. Воспитание «от ребенка» // Педагогика. 2015. № 8. С. 53–58.

### Образец для цитирования:

Шустова И. Ю. Воспитание школьников как эффект дружеского общения с детьми // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 191–193. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-191-193.

### Upbringing of Schoolchildren as an Effect of Friendly Communication with Children

Inna Yu. Shustova

Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education  
5/16, Makarenko Str., Moscow, 105062, Russia  
E-mail: innashustova@yandex.ru

The purpose of the research presented in the article was to connected with the definition of the role of the teacher's communication with schoolchildren as a significant condition of upbringing. Education is interpreted by the author as a living process of interaction, the basis of which are real relationships, processes and phenomena as natural events surrounding the pupil of reality, capable of generating comprehension of cultural and vital meanings and values. It is emphasized that friendly communication generates the space of a child-adult co-existential community, where values and meanings of children and adults are manifested and intersected, a common value-semantic space is emerging that is meaningful for participants, setting the standard for human relations based on humanistic values. Positional interaction is considered as solidity (community), arising through common interest, general meaningful activity, joint living of difficulties and joys, common emotions and experiences. The applied aspect

of the investigated problem can be implemented in the pedagogical practical trainings for educational organizations.

**Key words:** education, communication, life values, child-adult community, positional interaction.

## References

1. Krylova N. B. *Svobodnoe vospitanie v sem'e i shkole: kul'turnye praktiki detey* [Free Education in Family and School: Cultural Practices of Children]. Moscow, 2007. 192 p. (in Russian).
2. Demakova I. D. *Janush Korchak: zhivaya pedagogika izmenyayushchegosya mira* [Janush Korchak: Living Pedagogy of the Changing World]. Moscow, 2013. 200 p. (in Russian).
3. Karakovsky V. A. *Vospitanie dlya vsekh* [Education for all]. Moscow, 2008. 240 p. (in Russian).
4. Gazman O. S. *Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow, 2002. 296 p. (in Russian).
5. Shustova I. Y. Vospitanie «ot rebenka» [Parenting «from the child»]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2015. no. 8, pp. 53–58 (in Russian).

### Cite this article as:

Shustova I. Yu. Upbringing of Schoolchildren as an Effect of Friendly Communication with Children. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 191–193 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-191-193.



УДК 159:811.161.1

## КОНЦЕПТ «УЧИТЕЛЬ» В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

И. А. Тарасова

Тарасова Ирина Анатольевна, доктор филологических наук, профессор, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tarasovaia@mail.ru

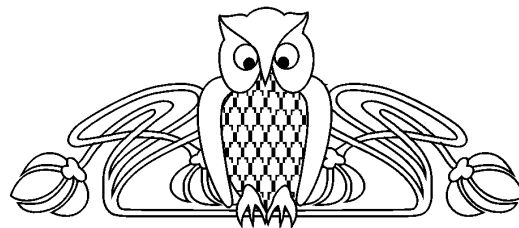
Актуальность исследования обусловлена поиском средств психолингвистической оценки уровня профессиональной компетенции студентов педагогического направления подготовки. Одним из таких средств является моделирование структуры профессионально значимых концептов на основе результатов свободного ассоциативного эксперимента. *Цель исследования:* на основе опроса информантов – студентов факультета психолого-педагогического и специального образования – реконструировать концепт «учитель» в сознании будущих учителей начальных классов. Согласно *рабочей гипотезе*, яркость концептуальных признаков, принадлежащих разным слоям концепта (понятийному, предметному, оценочному, образному), свидетельствует о характере представлений о будущей педагогической деятельности – умозрительных, практико-ориентированных или оценочных. В эксперименте принимали участие 56 студентов старших курсов. Полученные ассоциации были структурированы в соответствии с авторской моделью концепта, включающей понятийный, предметный, образный, ассоциативный и ценностный слои. Результаты полученной модели сравнивались с концептом «учитель» по данным «Русского ассоциативного словаря: ассоциативные реакции школьников I–XI классов». Обнаружено, что в сознании будущих учителей актуализирована понятийная составляющая концепта, его оценочный слой безусловно положительный, что свидетельствует о сформированности мотивационного компонента профессиональной подготовки. Предметный слой концепта, связанный с деятельностным компонентом, представлен в единичных реакциях студентов. Результаты исследования позволяют скорректировать процесс профессиональной подготовки будущих учителей.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, моделирование, ассоциативный словарь, концепт, стереотип.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-194-197

### Введение

В психолингвистических и когнитивных исследованиях давно утвердился взгляд на слово как средство доступа к концептуальной системе человека и основной репрезентант концепта [1]. Ассоциативное поле слов-стимулов, полученное в результате проведения свободных ассоциативных экспериментов, позволяет не только моделировать психолингвистическую структуру значения, но и реконструировать сам концепт, стоящий за словом. Естественно, что при этом психолингвистические данные подвергаются



когнитивной обработке. Конкретные методики извлечения концептуального содержания из данных ассоциативных словарей предложены в работах В. В. Красных [2], Ю. Н. Караулова [3], Е. В. Лукашевич [4], З. Д. Поповой и И. А. Стернина [5], В. Е. Гольдина и А. П. Сдобновой [6], Л. О. Бутаковой и Е. Н. Гуц [7] и др.

В нашей статье под концептом понимается «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы <...> всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [8, с. 90], обладающая понятийной, образной и ценностно-оценочной составляющими [9].

*Цель исследования:* на основе опроса информантов – студентов факультета психолого-педагогического и специального образования – реконструировать концепт «учитель» в сознании будущих учителей начальных классов. Согласно нашей *гипотезе*, яркость концептуальных признаков, принадлежащих разным слоям концепта (понятийному, предметному, оценочному, образному), свидетельствует о характере представлений о будущей педагогической деятельности.

Полагаем, что в языковом сознании индивида концепт представлен как своей базовой репрезентацией, так и ассоциативным полем ключевой лексемы. Когнитивный анализ ассоциативного поля, представляющего собой совокупность всех реакций на ключевое слово-стимул, позволяет реконструировать концепт не только как единицу индивидуального ментального лексикона, но и как феномен культуры (о соотношении двух трактовок концепта – индивидуального образования и концепта культуры – см. в наших работах [10–12]).

Реконструируемый нами концепт обладает статусом группового: он представляет собой конструктор фрагмента «усредненной» картины мира будущих педагогов и фиксирует «культурно обусловленные особенности как результат социализации человека в конкретном языковом и культурном коллективе» [6, с. 30].

### Выборка, методики и методы исследования

Материалом для моделирования концепта «учитель» послужили данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в учебной аудитории студентов 3 и 4-го курсов факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета направления «Педагогическое об-





разование» (профиль подготовки «Начальное образование») в 2017 г. Цель эксперимента: установление актуальных признаков концепта «учитель» в профессиональном сознании. Общее количество респондентов – 56 человек, форма проведения эксперимента – устно-письменная. Структурирование концепта осуществлялось на основе данных ассоциативного эксперимента по оригинальной авторской модели [12, с. 55]. На заключительном этапе в качестве сопоставления привлекались материалы «Русского ассоциативного словаря» [13].

### Результаты исследования и их обсуждение

В результате свободного ассоциативного эксперимента было получено 78 (из них 45 – различных) реакций на слово-стимул. Несмотря на формулировку задания «записать первое пришедшее на ум слово», в нескольких опросных листах оказались зафиксированными 2–3 ответа, которые были также учтены. Представим все реакции в виде списка с указанием частоты каждого ответа, как это принято в ассоциативных словарях:

УЧИТЕЛЬ: ученик, школа – 9; доска, знания, педагог – 5; учитель – 3; класс, компетентность, ответственность, преподаватель, профессия, труд – 2; выносливость, двойка, дети, добро, доброта, карьера, книги, мама, мел, методика, мечта, мудрый, обучение, образец, образование, ответственный, парта, помощник, преподает, профессионал, ручка, стол, супер, уважение, указка, умения, умный, учебники, человек, я – 1.

Психолингвистическая интерпретация полученных данных позволяет сделать выводы о строении ассоциативно-вербальной сети, включающей синтагматические (учитель – преподает, образец), парадигматические (учитель – педагог, преподаватель) и тематические (учитель – ученик, школа, доска) связи.

Индекс разнообразия реакций составляет 0,58; главные ассоциаты – 41,2%, что демонстрирует высокий уровень стандартности главных ассоциатов: значительная доля испытуемых дает одинаковые ответы в пределах установленного пятипроцентного уровня [6, с. 47]. Это позволяет трактовать концепт «учитель» как ментальный стереотип.

Когнитивная интерпретация ответов выводит на послойную структуру концепта, в которой доминирует понятийный компонент (*педагог, преподаватель, профессия, труд, знания* и др.) – реакции этого типа составляют 38% от общего числа (таблица).

Образный компонент концепта включает представления двух типов: первые отражают собственно образ, кодирующий концепт в сознании индивида (*я, мама*), вторые по природе также образные, принадлежат ассоциативному слою (*доска, двойка, мел, ручка, указка* и др.). Это либо атрибуты учителя, либо слоты фрейма «школа» (*школа, ученик, дети, класс*), в котором учитель занимает центральную позицию. Ассоциаты *школа* и *ученик* относятся к числу самых частотных, они задают своеобразную систему координат, в которой интерпретируется ключевой концепт. Показательно, что в привлекаемом нами для сравнения «Русском ассоциативном словаре: ассоциативные реакции школьников I–XI классов» *учитель* и *ученик* также связаны сильной ассоциативной связью: эта ассоциативная пара возникла в сознании 15% опрошенных школьников.

Оценочный слой концепта (*супер, умный, уважение, добро* и др.) включает 11 реакций (14% от общего числа). Все оценочные реакции носят положительный характер, что говорит о высоком статусе выбранной профессии в сознании будущих педагогов и позволяет охарактеризовать представленный в реакциях концепт «учитель» как когнитивный эталон. Схема концепта, структурированная по типам реакций, представлена в таблице.

Если мы обратимся к реакциям школьников, то картина далеко не такая однозначная: оценочный слой здесь превалирует (39,6% реакций от общего количества), однако значительная доля компонентов оценочного слоя обладает отрицательной окраской: *жестоким, ужасным, зануда, противный, дурацкий, плохой, припёрся* и т. п. [13, с. 815]. Положительная оценка, конечно, встречается и здесь (*добрый, приветливый, авторитет, хороший, красивый, клёвый* и др.), но она не столь безусловна. Именно несовпадение оценочного слоя позволяет утверждать, что перед нами два разных концепта: первый характеризует ментальный образ в сознании будущих педагогов

Структура концепта «учитель» по данным ассоциативного эксперимента /  
Structure of the “teacher” concept according to the associative experiment

Элементы концепта	Количество реакций, %	
	Студенты	Школьники
Понятие	38,0	2,7
Образ	3,0	9,4
Эмоция, оценка	14,0	39,6
Ассоциация	43,0	37,7
Предметное содержание	1,0	10,6



(безусловно положительный, близкий к эталонному), второй объединяет представления и оценки, возникающие у другого субъекта образовательного процесса.

Выделенные в ассоциациях когнитивные компоненты соотносятся с психолингвистическим определением концепта как перцептивно-когнитивно-аффективного образования [14, с. 411] и вписываются в модель психической деятельности Л. М. Веккера, включающую Человека Ощущающего и Воспринимающего – Человека Мыслящего – Человека Переживающего и Человека Действующего [15]. В то же время коррелирующий с Человеком Действующим компонент концепта, названный в психолингвистической модели «предметным содержанием» [4], представлен в реакциях студентов единичным примером (учитель – преподает), что свидетельствует скорее об умозрительном, нежели практическом представлении о будущей профессии. В реакциях школьников предметно-деятельностный компонент представлен более развернуто: *думает, объяснить, совет, писать, понимать, требовать, идет, дежурить* и др. Реакции этого типа в десять раз превосходят аналогичные реакции студентов.

## Выводы

Представленная в статье модель концепта «учитель» в коллективном сознании студентов-педагогов имеет не только теоретическое значение: думается, что она поможет совершенствовать процесс психологической подготовки учителей к своей будущей профессии.

Анализ результатов эксперимента убеждает в том, что переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу не вполне осознан студентами педагогического направления подготовки, не закреплен в их сознании. Учитель, по представлениям будущих педагогов, по-прежнему «тот, кто обладает знаниями», а не тот, кто «может научить».

Результаты исследования позволяют внести некоторые предложения практического характера: вернуться к традиции непрерывной педагогиче-

ской практики; поддержать инициативу проведения регулярных летних школ педагогического мастерства; скоординировать рабочие программы теоретических и методических дисциплин, перенеся акцент на практико-деятельностное освоение основных понятий курсов.

## Библиографический список

1. Zalevskaya A. Interfacial Theory of Word Meaning : a Psycholinguistic Approach. London, 2014. 180 p.
2. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М., 1998. 352 с.
3. Караулов Ю. Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М., 1999. 180 с.
4. Лукашевич Е. В. Когнитивная семантика : эволюционно-прогностический аспект. Барнаул, 2002. 233 с.
5. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М., 2007. 315 с.
6. Гольдин В. Е., Сдобнова А. П. Русская ассоциативная лексикография. Саратов, 2008. 77 с.
7. Бутакова Л. О., Гуц Е. Н. Семантическое – концептуальное – ассоциативное : в поисках значения и смысла // Методология современного языкознания. Порождение и понимание речи. Значение и смысл. Виртуальная коммуникация. М., 2016. С. 32–50.
8. Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. М., 1996. 248 с.
9. Карасик В. И. Языковая матрица культуры. Волгоград, 2012. 448 с.
10. Тарасова И. А. Введение в когнитивную поэтику. Саратов, 2004. 48 с.
11. Тарасова И. А., Семейн Л. Ю. Когнитивные аспекты лингвокультурологии. Омск, 2005. 72 с.
12. Тарасова И. А. Когнитивная поэтика : предмет, терминология, методы. Саратов, 2016. 222 с.
13. Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартыанов А. О. Русский ассоциативный словарь : ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Т. 2. От реакции к стимулу. Ч. 2. Саратов, 2011. 420 с.
14. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. М., 2005. 543 с.
15. Веккер Л. М. Психика и реальность : единая теория психических процессов. М., 1998. 685 с.

## Образец для цитирования:

Тарасова И. А. Концепт «учитель» в сознании студентов-педагогов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 194–197. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-194-197.

## The “Teacher” Concept in the Consciousness of Students of the Faculty of Education

Irina A. Tarasova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tarasovaia@mail.ru

The relevance of the study is determined by the search for means of psycholinguistic evaluation of the level of professional competence of students of the faculty of education. One of the tools is the modelling of the structure of professionally significant concepts based on the results of a free associative experiment. The purpose of the research: to reconstruct the “teacher” concept in the consciousness of future primary school teachers based on the survey of informants – students of the Faculty of Psychological, Pedagogical



cal and Special Education. According to the working hypothesis, the expressiveness of the conceptual features belonging to different layers of the concept (conceptual, objective, appraisal, figurative), indicates the nature of ideas about future pedagogical activity – speculative, practice-oriented or evaluative. 56 senior students took part in the experiment. The resulting associations were structured in accordance with the author's model of the concept, which includes the conceptual, objective, figurative, associative and value layers. The results of the obtained model were compared with the concept of «teacher» according to the Russian Associative Dictionary of Schoolchildren of the city of Saratov and Saratov Oblast. It is found that the conceptual component of the concept is actualized in the consciousness of future teachers, its evaluation layer is certainly positive, which indicates the formation of the motivational component of vocational training. The objective layer of the concept, associated with the activity component, is presented in the individual reactions of students. The results of the study make it possible to adjust the process of professional training of future teachers.

**Key words:** associative experiment, modelling, associative dictionary, concept, stereotype.

## References

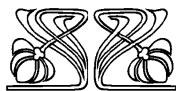
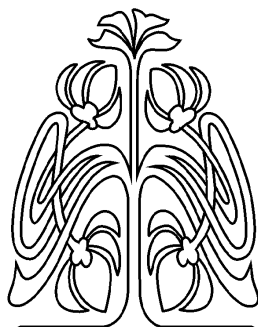
- Zalevskaya A. Interfacial Theory of Word Meaning: a Psycholinguistic Approach. London, 2014. 180 p.
- Krasnykh V. V. *Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'?* (*Chelovek. Soznanie. Kommunikatsiya*). (Virtual Reality or Real Virtuality? [Man. Consciousness. Communication]). Moscow, 1998. 352 p. (in Russian).
- Karaulov Yu. N. *Aktivnaya grammatika i assotsiativno-verbal'naya set'* [Active Grammar and Associative-verbal Network]. Moscow, 1999. 180 p.
- Lukashevich E. V. *Kognitivnaya semantika: Evolyutsionno-prognosticheskiy aspekt* [Cognitive Semantics: Evolutionary-prognostic Aspect]. Barnaul, 2002. 233 p. (in Russian).
- Popova Z. D., Sternin I. A. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive Linguistics]. Moscow, 2007. 315 p. (in Russian).
- Gol'din V. E., Sdobnova A. P. *Russkaya assotsiativnaya leksikografiya*. [Russian Associative Lexicography]. Saratov, 2008. 77 p. (in Russian).
- Butakova L. O., Guts E. N. Semanticheskoe – kontseptual'noe – assotsiativnoe: v poiskakh znacheniya i smysla [Semantic – Conceptual – Associative: in Search of Meaning and Sense]. In: *Metodologiya sovremennogo yazykoznananiya. Porozhdenie i ponimanie rechi. Znachenie i smysl. Virtual'naya kommunikatsiya*. [Methodology of Modern Linguistics. Production and understanding of speech. Meaning Sence. Virtual Communication]. Moscow, 2016, pp. 32–50 (in Russian).
- Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov* [Brief Dictionary of Cognitive Terms]. Ed. by E. S. Kubryakova. Moscow, 1996. 248 p. (in Russian).
- Karasik V. I. *Yazykovaya matritsa kul'tury* [Language matrix of culture]. Volgograd, 2012. 448 p. (in Russian).
- Tarasova I. A. *Vvedenie v kognitivnuyu poetiku* [Introduction to Cognitive Poetics]. Saratov, 2004. 48 p. (in Russian).
- Tarasova I. A., Semeyn L. Yu. *Kognitivnye aspekty lingvokul'turologii* [Cognitive aspects of linguoculturology]. Omsk, 2005. 72 p. (in Russian).
- Tarasova I. A. *Kognitivnaya poetika: predmet, terminologiya, metody*. [Cognitive poetics: subject, terminology, methods]. Saratov, 2016. 222 p. (in Russian).
- Gol'din V. E., Sdobnova A. P., Mart'yanov A. O. *Russkiy assotsiativnyy slovar': assotsiativnye reaktsii shkol'nikov I–XI klassov: v 2 t. T. 2. Ot reaktsii k stimulu*. Ch. 2. [Russian associative dictionary: associative reactions of schoolchildren I–XI classes: in 2 vol. Vol. 2. From reaction to stimulus. Part 2]. Saratov, 2011. 420 p. (in Russian).
- Zalevskaya A. A. *Psikholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst: izbr. tr.* [Psycholinguistic research. Word. Text: Selected Works]. Moscow, 2005. 543 p. (in Russian).
- Vekker L. M. *Psikhika i real'nost': edinaya teoriya psikhicheskikh protsessov* [Psychic and Reality: a Unified Theory of Mental Processes]. Moscow, 1998. 685 p. (in Russian).

## Cite this article as:

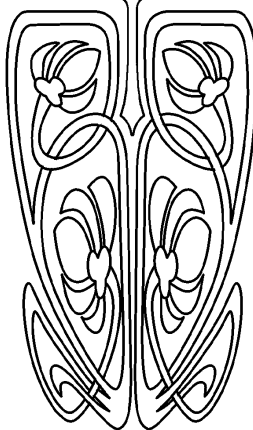
Tarasova I. A. The “Teacher” Concept in the Consciousness of Students of the Faculty of Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 194–197 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-194-197.



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ



ПРИЛОЖЕНИЯ



### «СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ-2018»: МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

**В. О. Скворцова**

Скворцова Вероника Олеговна, кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, skver74@mail.ru

Представлена информация о состоявшейся 25–26 мая 2018 года международной научной конференции «Специальное образование и социокультурная интеграция-2018». Конференция продолжает традицию ежегодных научно-практических конференций, посвященных проблемам дефектологического образования и формирования единого научного, образовательного и информационного пространства в области коррекционной педагогики и психологии.

**25-26 мая 2018 года** на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоялась международная научная конференция «**Специальное образование и социокультурная интеграция-2018**». Данная конференция является продолжением ставших уже традиционными ежегодных конференций, посвященных обсуждению приоритетов и перспектив развития дефектологической науки и практики в меняющихся условиях образования.

**Цель конференции** – обобщение научной информации и опыта в области социальной интеграции и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, консолидация усилий международных профессиональных и общественных организаций для теоретического анализа и развития научного знания в области специальной педагогики и психологии, реабилитологии и смежных наук.

#### **Задачи конференции:**

организация междисциплинарного диалога ученых и практиков, заинтересованных в решении проблем обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями;

выработка позиции профессионального сообщества в решении вопросов социализации и образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

разработка современных подходов к повышению качества образования детей с особыми образовательными потребностями, их позитивной социализации и успешной интеграции в социокультурное пространство.

**Формы работы конференции:** пленарное заседание, работа секций по направлениям, мастер-классы, круглые столы, публичные лекции.

**Направления работы:** социальная политика государства по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; реабилитация, социальная адаптация и социализация лиц с ограниченными возможностями здоровья; традиции и инновации в системе образования лиц с ограниченными возможностями здоровья; социальная психология инклюзивного образования; комплексное



медико-социально-психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья; развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В современном социокультурном образовательном пространстве; тьюторское сопровождение процессов образования, социализации и реабилитации; волонтерское движение как ресурс социализации; инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития; современные тенденции развития системы раннего вмешательства; инновационные технологии в дошкольном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья; современная логопедия: теория,

методика, практический опыт; искусство как средство реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья; профессионально-трудовая реабилитация и профориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья; профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья; реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования.

К участию в конференции были приглашены исследователи, педагогические работники вузов и других образовательных организаций, практические психологи, студенты и аспиранты психолого-педагогических направлений.

---

**Образец для цитирования:**

Скворцова О. В. Специальное образование и социокультурная интеграция-2018: международная научная конференция // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2 (26). С. 198–199. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-198-199.

---

**Special Education and Socio-Cultural Integration-2018: International Scientific Conference**

**Veronika O. Skvortsova**

Saratov State University,  
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: skver74@mail.ru

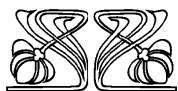
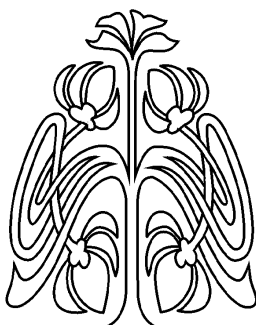
The paper presents inform about the international scientific conference «Special education and socio-cultural integration-2018» which will take place May 25–26, 2018. The Conference continues the tradition of annual scientific-practical conferences devoted to the education and formation of a unified defectological scientific, educational and informational space in the field of special education and psychology.

---

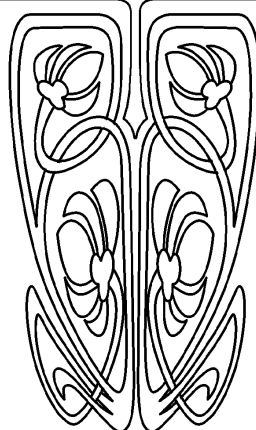
**Cite this article as:**

Skvortsova V. O. Special Education and Socio-Cultural Integration-2018: International Scientific Conference. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 2 (26), pp. 198–199 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-2-198-199.

---



**ПОДПИСКА**



**Подписка на II полугодие 2018 года**

Индекс издания в объединенном каталоге «Пресса России» 84823, раздел 30 «Научно-технические издания. Известия РАН. Известия вузов». Журнал выходит 4 раза в год

Цена свободная

Оформить подписку онлайн можно в Интернет-каталоге «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru))

**Адрес редакции:**

410012, Саратов, Астраханская, 83

**Тел.:** +7(845-2) 51-45-49, 52-26-89

**Факс:** +7(845-2) 27-85-29

**E-mail:** [izvestiya@sgu.ru](mailto:izvestiya@sgu.ru)

**Адрес редколлегии серии:**

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,

Факультет психолого-педагогического и специального образования

**Тел.:** +7(845-2) 21-07-95

**Факс:** +7(845-2) 51-54-49

**E-mail:** [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

**Website:** <http://akmepsy.sgu.ru>