



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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (27)

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

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

Арендачук И. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе подготовки к профильному обучению 204

Михайлина М. Ю. Психологическое благополучие субъектов образовательной среды в контексте гендерных особенностей ее организации 212

Коновалова М. Д. Особенности самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования 220

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Рягузова Е. В. Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка 228

Гарбер И. Е., Шаров А. А. Три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии 238

Кленова М. А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе 245

Психология социального развития

Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов 250

Медведева Д. С., Хотинец В. Ю. Моделирование развития речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом 261

Фролова С. В. Социально-когнитивные типы переживания реальности и приверженность своей стране 270

Педагогика развития и сотрудничества

Голованова Н. Ф., Дерманова И. Б. Самоосуществление и удовлетворенность жизнью подростка: психолого-педагогический аспект 278

Павлова О. В. Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов 287

Тимофеева А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода 293

Приложения

Хроника научной жизни

Ткачева М. С. Страховские чтения-2018: международная научная конференция 299

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
Гаврина Марина Владимировна

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 28.08.18.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,62 (12,5).
Тираж 500 экз. Заказ 103-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 (100–180 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 запятую, 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

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Irina I. Arendachuk. Peculiarities of Professional Self-Determination of Students at the Stage of Preparation for Subject Oriented Training 204

Marina Yu. Mikhaylina. Psychological Well-Being of Subjects of the Educational Process in the Context of Gender Features of Its Organization 212

Marina D. Konovalova. Peculiarities of Students' Self-Actualization of Personality in the Process of Inclusive Vocational Education 220

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Elena V. Ryaguzova. Transformation of Worldview and Ways of Categorization the Other in a Modern Children 228

Ilya E. Garber, Alexey A. Sharov. Three Definitions and Three Approaches to Study of Collaboration: in the Social, Organizational and Pedagogical Psychology 238

Milena A. Klenova. Theoretical Prerequisites for the Study of Discriminatory Attitudes of the Personal in the Changing Society 245

Psychology of Social Development

Vladimir A. Tolochek. The Phenomenon of «Resources»: Topos and Chronos in the Actualization of Environmental Conditions as Resources 250

Darya S. Medvedeva, Vera Yu. Khotinets. Modeling the Development of Verbal and Cogitative Activity in Naturally-Bilingual Primary School Children 261

Svetlana V. Frolova. Socio-Cognitive Types of Experiencing Reality and Commitment to One's Country 270

Developmental and Cooperational Pedagogics

Nadezhda F. Golovanova, Irina B. Dermanova. Self-Realization and Satisfaction with Life in Adolescents: Psychological and Pedagogical Aspects 278

Olga V. Pavlova. Model of Forming University Students' Professional-Ethical Culture 287

Anna G. Timofeeva. The Problem of School-Based Anxiety from the Position of the Environmental Approach 293

Appendices

Hronicle of Scientific Life

Maria S. Tkacheva. Strakhov Readings-2018: International Scientific Conference 299

**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. (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранускаене Ингрида, Dr. Sci. (Social'), профессор (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology'), профессор (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, доктор 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 (Москва, Россия)
Домбровский В., Dr. Sci. (Psychology'), профессор (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 (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic'), профессор (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology'), профессор (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»**

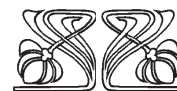
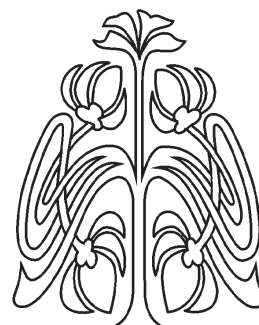
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

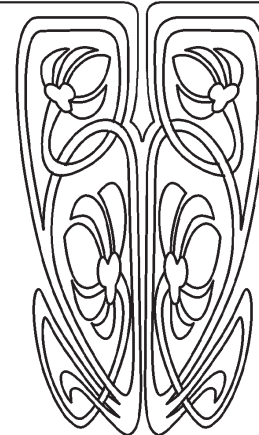
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskiene (Klaipeda, Lithuania)	Vladislav V. Serikov (Moscow, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulioniene (Klaipeda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valeriys Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Svetlana N. Chistyakova (Moscow, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





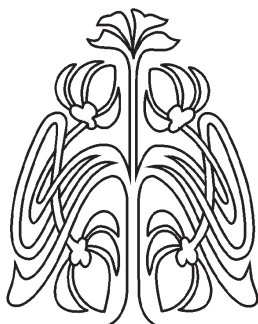
АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:37.015.3

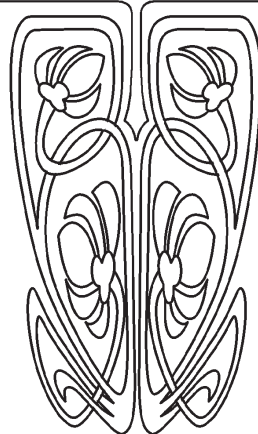
ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

И. В. Арендачук

Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, arend-irine@yandex.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательной школы в условиях предпрофильной подготовки. Цель исследования – выявление особенностей профессионального самоопределения учащихся на этапе завершения основного общего образования и подготовки к профильному обучению. Гипотеза исследования – особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе выбора профиля обучения обусловлены их способностью соотносить свои интересы, умения и навыки с отдельными типами профессиональной деятельности, а также с уровнем сформированности системы ценностных ориентаций личности. Выборка исследования – 60 учащихся 8-х классов общеобразовательной школы (24 мальчика и 36 девочек в возрасте 13,5–14 лет). Использовались методики: анкета-опросник «Ориентация» И. Л. Соломина, опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой, тест «Ценностные ориентации личности» М. Рокича. Установлено, что у учащихся 8 классов умения и навыки не соотношены с их интересом к тем типам профессий, где они могут быть использованы. В структуре терминальных ценностей учащихся не прослеживается четкой иерархии; в системе инструментальных ценностей она выражена довольно отчетливо: наиболее значимы для учащихся аккуратность и жизнерадостность, исполнительность, воспитанность и высокие запросы, наименее значимы – самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля. Показано, что работа по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения учащихся, начиная с 8-го класса, должна быть направлена на формирование у них представлений о возможностях приложения своих умений и навыков в конкретных видах профессиональной деятельности, на развитие способности соотносить свои интересы, ценностные установки с выбранными профессиями и с теми учебными предметами, которые составляют основу соответствующего профиля обучения. Полученные результаты имеют практическое значение при планировании профориентационной работы с учащимися 8–9-х классов в процессе их подготовки к профильному обучению в старших классах общеобразовательной школы.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, предпрофильная подготовка, профессиональная направленность личности, профессиональная готовность, ценностные ориентации.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-204-211

К постановке проблемы

Процесс завершения обучения в основной школе для большинства учащихся связан с первым важным жизненным выбором – выбором профиля обучения в старших классах общеобразовательной школы. Вместе с тем учащиеся оказываются не готовы к осознанному выбору: у них отсутствуют необходимые знания о содержательных аспектах различных сфер профессиональной деятельности и связанных с ними умениях и навыках; не сформированы учебно-про-



фессиональные мотивы; не полностью развиты личностные качества и личностная позиция, определяющие самостоятельность профессионального самоопределения. Поэтому, как указывают Л. В. Байбородова и Е. В. Новикова, важнейшим средством профессионального самоопределения учащихся является предпрофильная подготовка в виде системы педагогических, психолого-педагогических, информационных и организационных мероприятий, которая помогает им выбрать путь продолжения своего образования [1, с. 26, 27].

В организационном плане предпрофильная подготовка основана на объединении учащихся в профильные группы с индивидуальными образовательными программами обучения и включении в учебный процесс элементов профориентационной работы с целью оказания им помощи в выборе будущей профессии [2, с. 35]. При такой организации образовательного процесса ведущую роль играют те учебные дисциплины, которые позволяют учащимся реализовывать свои образовательные потребности, способствуют самореализации личности и обеспечивают процесс их социально-профессионального самоопределения, мотивацию последующей учебной деятельности [3, с. 120].

Начинать предпрофильную подготовку рекомендуется на завершающем этапе основной школы, за один-два года до проведения отбора в профильные классы с целью формирования у учащихся учебно-профессиональной мотивации, объективной оценки своих способностей и возможностей при обучении по тому или иному профилю [4, с. 51].

Предпрофильная подготовка создает условия для формирования у обучающихся умения оценивать способности к различным видам профессиональной деятельности в рамках конкретного профиля обучения, готовности к осознанному выбору профиля, для развития у каждого ученика ответственности при освоении программы выбранного профиля [5, с. 167]. Это обеспечивается такой организацией учебно-воспитательного процесса, при которой учащиеся включены в ценностно-поисковые виды деятельности; у них целенаправленно формируется представление о мире профессий, появляется возможность для приобретения опыта в профессиональных пробах (ведение урока в дни самоуправления в школе и т. п.), развиваются навыки самоанализа, стремление к самопознанию [5, с. 172]. Не случайно исследователи отмечают, что на этапе подготовки к профильному обучению создаются условия для предпрофессиональной социализации учащихся, обеспечивающей социальное становление их личности при освоении и воспроизводстве опыта профессионального самоопределения и учебно-трудовой деятельности, а также регулирующей процесс их самообразования [6, с. 80].

В педагогическом аспекте главной целью предпрофильной подготовки становится создание образовательной среды, включенной в самоопределение учащихся 8–9 классов на основе разработки курсов по выбору, в рамках которых происходит не только их обучение, но и осуществляется определенная профориентационная работа [7, с. 148].

Задачи профессионального самоопределения у учащихся 8–9-х классов подкрепляются и особенностями их возрастного развития, проявляющимися в росте самостоятельности и самосознания, в построении целостного образа своего «Я», в формировании устойчивой системы ценностных ориентаций личности, ведущих к изменению мотивации деятельности и временной перспективы, где доминирует устремленность подростков в будущее. Их самосознание становится тесно связанным с социальным самоопределением, с проектированием своего жизненного пути [8, с. 16]. Поэтому на этапе выбора профиля обучения определение будущей образовательной траектории учениками детерминировано системой мотивов и потребностей, ценностных установок, которые они планируют реализовывать в своей жизни юлагодаря выбираемой профессии.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального самоопределения в процессе предпрофильной подготовки должно быть направлено на повышение у учащихся 8–9-х классов осведомленности о современных профессиях, осознание значения профессиональной деятельности для развития общества, формирование у них готовности к учебной деятельности на основе своих профессиональных интересов и будущих жизненных планов. Решение этих задач возможно при создании в школе условий, стимулирующих личностный рост учащихся, при оказании подросткам психологической помощи, направленной на выявление и развитие их способностей, на формирование ценностно-смыслового ядра самоопределяющейся личности, готовности к адаптации в условиях профильного обучения и к будущей профессиональной деятельности, на определение жизненных ценностей и соотнесение их со своим профессиональным будущим [9, 10].

Теоретический анализ проблемы профессионального самоопределения учащихся на этапе подготовки к выбору профиля обучения показал, что она довольно широко представлена в педагогических исследованиях и не вполне раскрыта в психологическом плане. Требуют изучения вопросы, связанные с выявлением особенностей профессионального самоопределения учащихся 8–9-х классов (сформированности профессиональных намерений, профессиональной готовности, мотивации и ценностных установок в контексте будущего профессионального выбора) с учетом специфики подросткового возраста.



Цель исследования – выявление особенностей профессионального самоопределения учащихся на этапе завершения основного общего образования и подготовки к профильному обучению. *Гипотеза исследования* – особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе выбора профиля обучения обусловлены их способностью соотносить свои интересы, умения и навыки с отдельными типами профессиональной деятельности, а также с уровнем сформированности системы ценностных ориентаций личности.

Выборка, методики и методы исследования

Изучение особенностей профессионального самоопределения учащихся в условиях предпрофильной подготовки было проведено на выборке учащихся 8-х классов общеобразовательной школы в возрасте 13,5–14 лет (всего 60 человек, из них 24 мальчика и 36 девочек). Использовались методики: анкета-опросник «Ориентация» И. Л. Соломина, позволившая определить профессиональную направленность учащихся на определенный тип профессий; опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой, основанный на самооценке учащимися отдельных видов деятельности в контексте своих умений, эмоционального отношения и своего предпочтения или нежелания иметь эти виды деятельности в своей будущей профессии; тест «Ценностные ориентации личности» М. Рокича. Для выявления степени сформированности профессионального выбора у учащихся с ними была проведена беседа, которая позволила выявить две группы: в первую вошли 23 ученика, которые уже определились с выбором пути продолжения своего образования после окончания 9-го класса; вторую группу составили 37 учеников, которые либо не определились со своим выбором, либо вообще о нем пока еще не задумывались. Для

выявления различий в показателях профессионального самоопределения между этими группами был проведен сравнительный анализ по *t*-критерию Стьюдента: во всех таблицах уровень значимости выявленных различий по *t*-критерию Стьюдента отмечен следующим образом: * – $p < 0,1$; ** – $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение профессиональной направленности учащихся 8-х классов показало, что у них не соотнесены имеющиеся навыки и возможности («Я могу») с желаниями заниматься теми или иными видами профессиональной деятельности («Я хочу»), причем в группе не определившихся учеников это расхождение было выражено сильнее по показателям профессиональных ориентаций «Человек – Человек», «Человек – Техника», «Человек – Знаковая система» и по ориентации на «Исполнительный труд». По этим же показателям на уровне желаний были выявлены достоверно значимые различия между группами определившихся и не определившихся учащихся: во второй группе различия между желаниями («Я хочу») и умениями («Я могу») оказались выражены сильнее. Также во второй группе несоотнесенность между умениями и желаниями оказалась выражена сильнее: при ориентации учащихся на профессии «Человек – Человек» умения выражены в два раза больше желаний (в группе определившихся – в 1,4 раза); при ориентации на профессии «Человек – Техника» – в 2,25 раза (в группе определившихся – 1,3 раза); при ориентации на профессии «Человек – Знаковая система» – в 2,1 раза (в группе определившихся – 1,3 раза). При ориентации на исполнительный труд у не определившихся учащихся умения преобладали над желаниями (в 1,3 раза), а в группе определившихся желание доминировало над умениями (в 1,2 раза) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Профессиональная направленность учащихся 8-х классов
Professional orientation of the 8th form students

Интересы / Способности	Я хочу			Я могу		
	Группа 1	Группа 2	<i>t</i> -критерий Стьюдента	Группа 1	Группа 2	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Человек – Человек	7,6	5,4	2,8**	9,8	10,2	-0,5
Человек – Техника	5,3	2,7	2,0*	5,6	6,3	-0,7
Человек – Знаковая система	6,3	3,5	2,8**	7,1	8,0	-1,0
Человек – Художественный образ	7,0	6,0	-0,8	6,4	7,0	-0,5
Человек – Природа	6,4	4,8	-1,4	5,1	5,7	-0,6
Исполнительный труд	8,2	6,1	-2,4**	6,9	7,8	-0,8
Творческий труд	7,8	8,9	1,3	9,6	9,2	0,3

Примечание. * – $p < 0,1$; ** – $p < 0,05$.



Полученные результаты позволяют заключить, что работа по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения учеников на этапе подготовки к профильному обучению должна осуществляться в первую очередь с еще не определившимися со своим профессиональным выбором учениками и быть направлена на помощь им в соотношении своих умений и навыков с интересом к тем типами профессий, где эти навыки могут быть использованы в полной мере.

Изучение показателей профессиональной готовности показало аналогичную тенденцию. Несмотря на отсутствие значимых различий изучаемых групп по всем типам профессий прослеживается одинаковая динамика: доминируют самооценки своих умений и в меньшей мере выражены профессиональные пожелания. Предпочтения (профессиональные пожелания)

и эмоциональное отношение к профессиям выражены несколько слабее умений, при этом в большинстве своем ученики 8-х классов ориентированы на профессии типов «Человек – Человек» и «Человек – Техника» (табл. 2).

Изучение показателей профессиональной готовности учеников 8-х классов подтверждает вывод, что одним из направлений профориентационной работы должно быть развитие у них понимания необходимости соотносить свои умения и навыки с теми типами профессий, где эти навыки обеспечивают наибольшую эффективность личности в деятельности. Кроме того, необходимо развивать более широкие представления учащихся о разных типах профессий, чтобы расширить их «поле» профессиональных выборов, которые пока в большей степени ограничиваются профессиями типов «Человек – Человек» и «Человек – Техника».

Таблица 2 / Table 2

Показатели профессиональной готовности по типам профессий у учеников 8-х классов
Indicators of professional readiness by types of professions among the 8th form students

Типы профессий	Группа 1	Группа 2	t-критерий Стьюдента
Человек – Человек умение	12,3	13,0	-0,6
эмоциональное отношение	11,5	12,2	-0,5
профессиональные пожелания	9,6	11,1	-1,1
Человек – Техника умение	8,2	8,8	-0,5
эмоциональное отношение	7,4	7,7	-0,2
профессиональные пожелания	5,5	5,7	-0,2
Человек – Знаковая система умение	10,3	10,8	-0,5
эмоциональное отношение	9,2	9,2	0,0
профессиональные пожелания	7,4	7,0	0,4
Человек – Художественный образ умение	9,2	9,8	-0,5
эмоциональное отношение	8,7	9,4	-0,5
профессиональные пожелания	7,3	8,3	-0,7
Человек – Природа умение	6,7	7,9	-0,9
эмоциональное отношение	6,2	7,6	-1,0
профессиональные пожелания	4,6	5,4	-0,6

Немаловажным при определении учащимися своего профессионального будущего является также система ценностных ориентаций личности, в соответствии с которыми она выстраивает свои взаимодействия с миром и людьми. Изучение терминальных ценностей учеников 8-х классов выявило, что в их структуре не прослеживается четкой иерархии – почти все ценности по степени

значимости имеют близкие показатели. Так, у подростков в одинаковой мере важными являются ценности здоровья, активной деятельной жизни, наличия хороших и верных друзей и на последних позициях находятся ценности продуктивной жизни, счастья других, удовольствия и развлечений. Вместе с тем для не определившихся подростков достоверно менее важными, по сравнению с груп-



пой определившихся сверстников, являются ценности познания ($t = -1,8^*$) и жизненной мудрости ($t = -2,5^{**}$): они находятся на приоритетных позициях у определившихся с выбором учащихся и

на последних – у учеников, которые еще не определились с выбором пути дальнейшего обучения, у них же жизненная мудрость является наименее важной ценностной ориентацией (рис. 1).

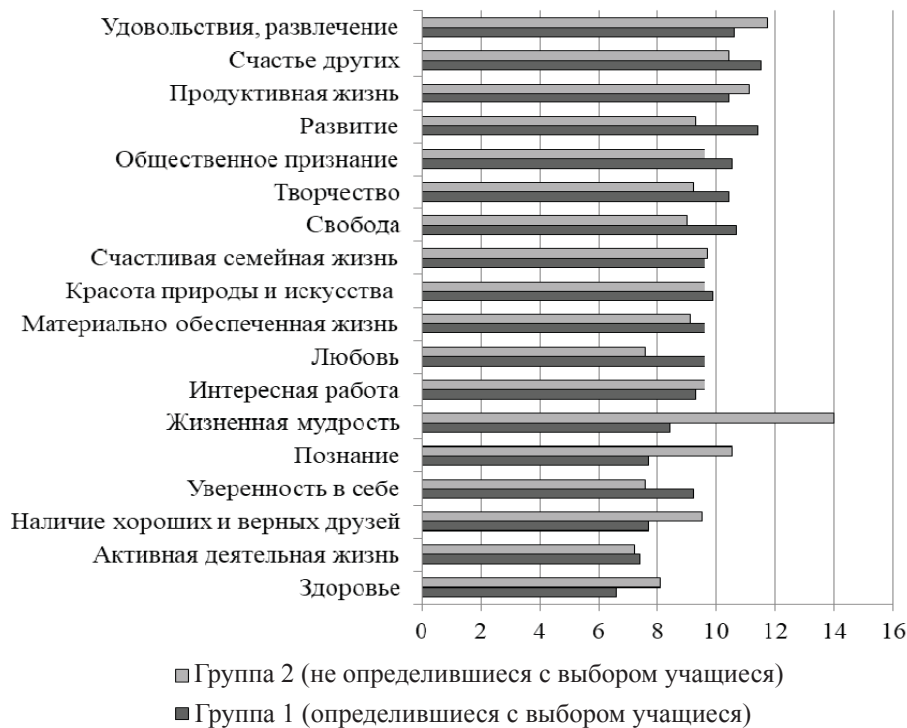


Рис. 1. Иерархия терминальных ценностей у учащихся 8-х классов

Fig. 1. Hierarchy of terminal values among the 8th form students

В объединенных группах терминальных ценностей подростков не выявлены приоритеты – ценности профессиональной самореализации и личной жизни, конкретные и абстрактные (достоверно менее значимые у определившихся подростков первой группы) оказались одинаково выраженными у учащихся обеих групп (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Группы терминальных ценностей
Groups of terminal values

Ценности-цели	Группа 1	Группа 2	t-критерий Стьюдента
Конкретные ценности	9,1	9,5	-1,5
Абстрактные ценности	9,9	9,4	1,8*
Профессиональная самореализация	9,8	9,4	0,7
Личная жизнь	9,7	9,5	0,3

В системе инструментальных ценностей (рис. 2) иерархия прослеживается довольно от-

четливо: на первых позициях у учащихся оказались аккуратность ($t = -1,7^*$), жизнерадостность ($t = -1,7^*$) (более значимые в группе не определившихся с выбором учеников), исполнительность, воспитанность и высокие запросы, наименее значимы – твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, самоконтроль, а в первой группе еще и широта взглядов ($t = 1,7^*$).

Выраженность иерархии в инструментальных ценностях проявилась и в объединенных группах этих ценностей, особенно заметной у определившихся учеников. Так, ценности общения и дела доминируют над этическими, ценности дела, альтруистические превалируют над индивидуалистическими и конформистскими. Однако ценности самоутверждения и принятия других людей, несколько противоречащие друг другу, выражены в равной мере. Примечательно, что у не определившихся учеников все группы ценностей выражены примерно одинаково, что свидетельствует о большей незрелости ценностных ориентаций у этих подростков. При этом для них более значимыми, чем для определившихся сверстников, являются этические и менее значимыми ценности общения (табл. 4).



Рис. 2. Иерархия инструментальных ценностей учащихся 8-х классов

Fig. 2. Hierarchy of instrumental values among the 8th form students

Таблица 4 / Table 4

Группы инструментальных ценностей учащихся 8-х классов
Groups of instrumental values the 8th form students

Ценности-средства	Группа 1	Группа 2	t-критерий Стьюдента
Этические	10,3	9,4	2,0**
Общения	8,7	9,9	-2,8**
Дела	9,7	9,3	1,4
Индивидуалистические	10,8	10,4	0,5
Конформистские	10,5	9,6	1,1
Альтруистические	9,4	10,3	-0,8
Самоутверждения	10,2	9,9	0,6
Принятия других людей	10,5	10,1	0,6

Полученные результаты свидетельствуют о том, что система ценностных ориентаций у учащихся 8-х классов еще не полностью сформирована и терминальные и инструментальные ценности не вполне согласованы между собой. Подросткам трудно выделить приоритетные ценности-цели как основные жизненные ориентиры, а такие ценности-средства, как образованность, ответственность, рационализм, широта взглядов, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, твердая воля, которые служат «инструментами» достижения важных для данного этапа возрастного развития целей (образование, выбор профиля обучения), отмечаются ими как наименее значимые.

Заключение

В условиях общего среднего образования при подготовке школьников к профильному обучению для педагогов и психологов актуализируются задачи, связанные с развитием у учащихся 8–9-х классов представлений о возможностях приложения своих умений и навыков в конкретных видах профессиональной деятельности, в адекватном соотношении своих интересов, ценностных ориентаций с конкретными профессиями и с теми учебными дисциплинами, которые составляют основу соответствующего профиля обучения.



Полученные в ходе эмпирического исследования данные и результаты их анализа позволяют определить основные направления психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся на этапе их предпрофильной подготовки, основными задачами которого должны стать:

1) помощь ученикам в соотношении своих умений и навыков с интересом к тем типам профессий, где эти навыки могут быть использованы в полной мере;

2) развитие у них более глубоких представлений о разных типах профессий, чтобы расширить возможности профессионального выбора;

3) формирование у подростков иерархии в системе ценностей (с акцентом на терминальных ценностях), а также непротиворечивых ценностных ориентаций, на основе которых они смогут выстраивать стратегии своего успешного профессионального будущего;

4) помощь в определении жизненных приоритетов с ориентацией на ценности профессиональной самореализации, дела и самоутверждения;

5) индивидуальная психолого-педагогическая и профориентационная работа с теми учащимися, которые еще не в полной мере определились с выбором направления своего дальнейшего образования – профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы или обучения в учреждениях среднего профессионального образования.

Библиографический список

1. Байбородова Л. В., Новикова Е. В. Педагогическое сопровождение предпрофильной подготовки школьников // Ярослав. пед. вестн. 2016. № 4. С. 26–32.

2. Мамонтова Т. С., Ермакова Е. В., Каулач И. Ф. Организация предпрофильной и профильной подготовки старшеклассников // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Образование. Педагогические науки. 2016. Т. 8, № 1. С. 34–43.
3. Серебренников Л. Н., Мелехина С. И. Предпрофильная практико-ориентированная подготовка школьников // Ярослав. пед. вестн. 2004. № 4. С. 120–125.
4. Деденко Н. И., Эргардт О. И. Профессиональное самоопределение учащихся как фактор качества образования в условиях профильного обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 2. С. 49–52.
5. Ососова М. В. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся // Пед. образование в России. 2011. № 4. С. 166–172.
6. Трубина Г. Ф., Мащенко М. В. Предпрофессиональная социализация личности старшеклассника в процессе обучения // Пед. образование в России. 2017. № 1. С. 79–86.
7. Исмагилов Р. Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников // Казан. пед. журн. 2016. № 4 (117). С. 147–150.
8. Арендачук И. В. Проблема выбора профессии современными старшеклассниками // Профессиональная ориентация. 2017. № 1. С. 15–21.
9. Пушкина О. В. Профессиональное самоопределение школьников в условиях профильного обучения // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 1 (79). С. 29–32.
10. Закревская О. В. Психологическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15194> (дата обращения: 05.04.2018)

Образец для цитирования:

Арендачук И. В. Особенности профессионального самоопределения учащихся на этапе подготовки к профильному обучению // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 204–211. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-204-211

Peculiarities of Professional Self-Determination of Students at the Stage of Preparation for Subject Oriented Training

Irina V. Arendachuk

ORCID 0000-0002-8378-2284

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: arend-irina@yandex.ru

The relevance of the study is determined by the need of scientifically-based programs of psychological and pedagogical support for students of general education schools under the conditions of subject oriented pre-training. The purpose of the study is to identify the peculiarities of students' professional self-determination at the stage of comple-

tion the basic general education and preparation for subject oriented training. The hypothesis of the study – the peculiarities of professional self-determination of students at the stage of choosing the subject oriented training are determined by their ability to match their interests, knowledge and skills to certain types of professional activity, and also to the level of the formation of the value orientation systems of the individual. The sample was made of 60 students of the 8th form of the general education school (24 boys and 36 girls aged 13,5–14 years old). The following methods were used: the questionnaire "Orientation" by I. L. Solomin, the questionnaire of professional readiness by L. N. Kabardova, and the test "Value orientations of the individual" by M. Rokich. We established that students of the 8th form do not match their skills and knowledge to their interest to the types of professions where these skill and knowledge could be used. In the structure of students' terminal values there is no clear hierarchy; in the system of instrumental values, it is expressed quite distinctly: the most impor-



tant qualities for students are tidiness and cheerfulness, promptness, upbringing and high aspirations, the least important are: self-control, courage to take a stand, strong will. We demonstrated that the work on psychological and pedagogical support for the professional self-determination of students, beginning from the 8th form, should be aimed at developing their understanding of the possibilities to apply their skills and knowledge to specific types of professional activity, developing the ability to match their interests and values to selected professions and to those subjects that form the basis of their training program. The obtained results have practical importance in the planning of career-guidance work with the 8th and 9th form students in the process of their preparation for subject-oriented training in the high school.

Key words: professional self-determination, subject oriented training, professional orientation of the individual, professional readiness, value orientations.

References

1. Bayborodova L. V., Novikova E. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie predprofil'noy podgotovki shkol'nikov [Pedagogical Escort of Schoolchildren's Pre-Specialized Training]. *Yaroslav. ped. vestn.* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2016, iss. 4, pp. 26–32 (in Russian).
2. Mamontova T. S., Ermakova E. V., Kashlach I. F. Organizatsiya predprofil'noy i profil'noy podgotovki starsheklassnikov [Organizing of Upper-Form Pupils' Pre-Specialized and Specialized Training]. *Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the South Ural State University. Series Education. Educational Sciences], 2016, vol. 8, no. 1, pp. 34–43 (in Russian).
3. Serebrennikov L. N., Melekhina S. I. Predprofil'naya praktiko-orientirovannaya podgotovka shkol'nikov [Schoolchildren's Pre-Specialized Practical-Oriented Training]. *Yaroslav. ped. vestn.* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2004, no. 4, pp. 120–125 (in Russian).
4. Dedenko N. I., Ergardt O. I. Professional'noe samoopredelenie uchashchikhsya kak faktor kachestva obrazovaniya v usloviyakh profil'nogo obucheniya [Pupils' Professional Self-Determination as Factor of Educational Quality in Conditions of Specialized Training]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 2010, no. 2, pp. 49–52 (in Russian).
5. Ososova M. V. Model' psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya [Model of Psychological and Pedagogical Escort of Pupils' Professional Self-Determination]. *Ped. obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2011, no. 4, pp. 166–172 (in Russian).
6. Trubina G. F., Mashchenko M. V. Predprofessional'naya sotsializatsiya lichnosti starsheklassnika v protsesse obucheniya [Pre-Professional Socialization of Upper-Form Pupil's Personality in Educational Process]. *Ped. obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2017, no. 1, pp. 79–86 (in Russian).
7. Ismagilov R. D. Mesto i rol' predprofil'noy podgotovki i profil'nogo obucheniya v protsesse professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov [Place and Role of Pre-Specialized Training and Specialized Learning in Process of Schoolchildren's Professional Self-Determination]. *Kazan. ped. zhurn.* [Kazan Pedagogical Journal], 2016, no. 4 (117), pp. 147–150 (in Russian).
8. Arendachuk I. V. Problema vybora professii sovremennymi starsheklassnikami [Problem of Professional Choice by Modern Upper-Form Pupils]. *Professional'naya orientatsiya* [Professional Orientation], 2017, no. 1, pp. 15–21 (in Russian).
9. Pushkina O. V. Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov v usloviyakh profil'nogo obucheniya [Schoolchildren's Professional Self-Determination in Conditions of Specialized Learning]. *Vestn. Tom. gos. ped. un-ta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2009, iss. 1 (79), pp. 29–32 (in Russian).
10. Zakrevskaya O. V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov (Psychological Escort of Upper-Form Pupils' Professional Self-Determination). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education), 2014, no. 5. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15194> (accessed 5 April 2018) (in Russian).

Cite this article as:

Arendachuk I. I. Peculiarities of Professional Self-Determination of Students at the Stage of Preparation for Subject Oriented Training. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 204–211 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-204-211



УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ

М. Ю. Михайлина

Михайлина Марина Юрьевна, кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии образования, Саратовский областной институт развития образования, Россия, mihailina@rambler.ru

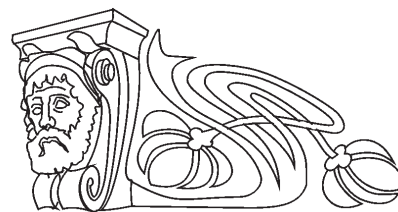
Целью представленного в статье исследования является сравнительный анализ уровней характеристик субъективно воспринимаемого психологического благополучия участников образовательного процесса в моно- и гетерогендерном образовательном пространстве. Предположительно наличие взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в ту или иную модель образовательного пространства, и субъективной оценки психологической безопасности участников образовательного процесса. Исследование выполнено на выборке представителей образовательных учреждений с разными моделями организации образовательного процесса: кадетской школы; школы, реализующей раздельно-параллельное обучение; гимназии ($n = 437$): обучающиеся ($n = 251$, возраст 13–16 лет, 64% – мальчики), родители обучающихся ($n = 114$, 86% – матери), учителя ($n = 72$, 92% женщин), с применением психодиагностического инструментария: методики «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И. А. Баевой, модификация М. Ю. Михайлиной), авторской анкеты. Установлено, что в модели классов смешанного обучения, основанном на гетерогендерном принципе, адаптивный уровень субъективного благополучия учащихся встречается чаще, чем в двух других моделях, что свидетельствует о более сложных адаптивных стратегиях, усвоенных учащимися. Учащиеся кадетских классов, объединенные по моногендерному принципу, отличаются более низким уровнем субъективного благополучия. Промежуточные результаты получены в классах раздельно-параллельного обучения, представляющих собой разновидность гетерогендерной организации образовательного пространства. Приведены данные сравнительного анализа учительских и родительских позиций в отношении различных моделей обучения. Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов при оптимизации образовательного процесса в школах с разными моделями образовательной среды, в зависимости от гендерных особенностей ее организации.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, гендерно ориентированное обучение, моногендерное и гетерогендерное образовательное пространство, субъективное благополучие, участники образовательного процесса.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219

Актуализация проблемы исследования

Система образования в России последнее десятилетие находится в поиске оптимальных моделей образовательного пространства для удовлетворения разноплановых запросов обще-



ства к конечному продукту образовательного процесса как элемента социализации подрастающего поколения – молодых людей, способных к эффективному функционированию в современном обществе. Неслучайно в зоне этого поиска оказалась модель обучения, в основу которой положен гендерный принцип.

Социокультурный подход к обучению и воспитанию, заложенный Л. С. Выготским, сегодня получил методологическое и теоретическое развитие в работах отечественных и зарубежных авторов в области социальной психологии и культурной антропологии – Ф. Арьеса [1], Л. Ф. Обуховой [2], И. С. Кона [3]. Особое внимание следует уделить относительно новому направлению исследований, связанных с психологической безопасностью личности в качестве ведущей характеристики образовательной среды (И. А. Баевой [4], Е. В. Бурмистровой [5], Т. С. Кабаченко [6], А. А. Мирошниченко, Д. Р. Мерзляковой [7], В. И. Слободчикова [8]), пониманию субъективного благополучия личности как «эмоционально-оценочного отношения человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими» [9, с. 214].

Безопасность образовательной среды предполагает исследование психологической защищенности от различного рода психологического насилия. По мнению И. А. Баевой, «критериальной базой оценки психологической безопасности образовательной среды выступают особенности субъектов образовательного процесса (детей, их родителей, педагогов, администраторов образования), содержание образования (как совокупная целостность знаний, умений и навыков, а также способов их получения), особенности взаимоотношений в диадах: ребенок-ребенок, ребенок-взрослый, взрослый-взрослый» [10, с. 12].

Психологическая безопасность может рассматриваться как ведущая характеристика образовательной среды современной школы, которая определяет ее развивающий характер и позволяет моделировать психолого-педагогические условия обучения и воспитания на основе сохранения и укрепления психологического здоровья учащихся, родителей и педагогов. Психологическую безопасность можно рассматривать через призму различных критериев в структуре образовательного взаимодействия: физический критерий предполагает нормативное функционирование



организма человека и субъективное ощущение здоровья; индивидуально-психологический рассматривается через адаптивность личности к внешним воздействиям, позитивное отношение к миру, умение защититься от разного рода манипулятивных практик; личностный уровень отражает социально-эмоциональные переживания человека, которые актуализируются в ответ на события, несущие потенциальную или реальную угрозу безопасности и целостности личности или значимых для личности людей [11, с. 62].

Данные исследований отечественных и зарубежных авторов (И. А. Баевой, С. В. Пазухиной) [12] позволяют утверждать, что навык противодействия психологическому насилию, который формирует образовательная среда, развивает социальную компетентность и формирует ожидания социального принятия и позитивной внутренней позиции по отношению к предлагаемым социальным ролям и самому себе в процессе взросления, в конечном итоге обеспечивает высокий уровень социальной адаптации личности к окружающей действительности.

Обращение к раздельному обучению как модели образовательного пространства, в которой психологическая безопасность учащихся обеспечивается снижением рисков за счет создания моногендерной среды, требует уточнений и изучения процессов социальной адаптации в таких условиях. С одной стороны, моногендерный подход к образованию и воспитанию подрастающего поколения составляет неотъемлемую часть мировой образовательной традиции и, собственно, именно с ним исходно связано само понятие образования в древнегреческой и римской культурах, заложивших основы европейской цивилизации. С другой стороны, те сообщества и те системы социальных практик, на которые было ориентировано традиционное моногендерное образование, сами по себе были построены на основаниях, существенно отличающихся от тех, на которых основываются их современные аналоги [1, 3]. Так, архаические индоевропейские системы обучения и воспитания предполагали не постепенную адаптацию подростков ко взрослому состоянию и, соответственно, пошаговое формирование «взрослых» навыков самоконтроля, социальной ответственности и эмпатии, повышение порога агрессивности и т. д., а, напротив, поощрение моделей поведения, которые мы бы сейчас сочли девиантными, на фоне тотальной социальной, пищевой, сексуальной и т. д. депривации – с последующим пороговым переходом к собственно взрослости, в рамках которой предшествующий опыт стигматизировался как недопустимый во «взрослом» общественном пространстве.

Именно на этом строился такой традиционный институт, как юношеские мужские союзы, реликты которого до сих пор играют крайне

важную роль в самоорганизации моногендерных социальных сред (Н. Schurtz [13], F. H. Steward [14], В. Ю. Михайлин [15]). И не учитывать этой «фоновой институциональной памяти» при формировании моногендерных образовательных пространств в современных условиях было бы весьма опрометчиво.

Специфические для современных сообществ европейского типа стратегии воспитания и взросления, институционализованные в государственных и негосударственных образовательных системах, а также в ряде сосуществующих с этими системами практик (репетиторство, домашнее обучение и т. д.), формируют поле социальных связей, в которое так или иначе, в тех или иных ролевых позициях оказывается включен практически каждый современный человек. В самом общем виде предлагаемые этим полем позиции можно разбить на три группы: «учительские», «ученические» и «родительские»; для этих трех групп в рамках школы сформированы определенные позиционные ниши, с которыми, в свою очередь, связаны социальные и поведенческие стереотипы, линейки социальных статусов, системы распределения символических капиталов и т. д.

Группы эти прежде всего различаются между собой по степени и способам контроля ситуаций, возникающих как в пределах собственных ниш, так и в более широком поле, по степени ответственности за эти ситуации, по способам конструирования собственной и чужой идентичности в рамках образовательного пространства. Для каждой из этих групп пребывание в означенном поле и участие в ситуациях взаимодействия, им определяемых, связаны с принципиально различающимися между собой системами мотиваций, соотносятся с разными системами ценностных ориентиров, иерархий и определяют уровень субъективно переживаемой психологической безопасности.

Целью исследования является сравнительный анализ уровней характеристик субъективно воспринимаемого психологического благополучия участников образовательного процесса в моно- и гетерогендерном образовательном пространстве. Предполагается наличие взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в ту или иную модель образовательного пространства, и субъективной оценки психологической безопасности участников образовательного процесса.

Описание выборки исследования

Исследование выполнено на выборке представителей образовательных учреждений с разными моделями организации образовательного процесса: кадетской школы; школы, реализующей раздельно-параллельное обучение; гимназии



($n = 437$): обучающиеся ($n = 251$, возраст 13–16 лет, 64% – мальчики), родители обучающихся ($n = 114$, 86% – матери), учителя ($n = 72$, 92% женщины).

Первая модель представлена профессионально специализированным интернатным учреждением – кадетской школой-интернатом № 1 г. Саратова, где классы формируются по гендерному принципу и предполагают в качестве приоритетной модели маскулинность в поведении обучающихся в контексте гражданско-патриотического воспитания.

Вторая модель реализуется на базе средней общеобразовательной школы № 9 г. Балашова как раздельно-параллельное обучение и также формирует гендерно однородное образовательное пространство в виде классов мальчиков и классов девочек, где преподавание выстраивается в соответствии с психофизиологическими характеристиками пола и соответствует методике В. Ф. Базарного, направленной на сохранение здоровья обучающихся. При этом «жесткого» разделения по гендерному принципу здесь нет: вся внеурочная и досуговая деятельность направлена на обогащение моделей гендерного взаимодействия и расширение полоролевого репертуара учащихся.

Третья модель может считаться классической формой традиционного обучения детей в смешанных классах. В исследовании принимали участие учащиеся, родители и учителя гимназии № 1 г. Саратова (табл. 1).

Таблица 1/ Table 1

Характеристика выборки исследования
Characteristics of the sample of the study

Модель организации образовательного процесса	Учащиеся	Родители	Учителя
Моногендерные классы	84	56	19
Раздельно-параллельные классы	86	32	24
Гетерогендерные классы	81	26	31
Всего	251	114	72

Методики и методы исследования

Для реализации исследования нами была выполнена модификация опросника «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» И. А. Баяевой [4], позволяющая качественно и количественно оценить уровень психологической безопасности и психологической защищенности опрошенных участников образовательного процесса: в основу модификационной версии были положены вопросы из этого опросника. Согласно И. А. Баяевой, опросник

ориентирован на выявление трех показателей: «интегральный показатель отношения к образовательной среде», «значимые характеристики образовательной среды и индекс удовлетворенности ими», «индекс психологической безопасности образовательной среды».

Целям и задачам нашего исследования наиболее полно отвечает третий показатель, который отражает субъективные переживания субъектов образовательного процесса и позволяет оценить психологическое и социальное благополучие личности, уровень удовлетворенности своим социально-психологическим статусом. Соотношение социально одобряемых параметров публичного статуса личности и ее психологической стабильности, связанной с гармонизацией сферы чувств и эмоций в образовательном пространстве, определялось условным количественным показателем – коэффициентом психологического благополучия. Для отнесения вопроса к одной из двух групп высказывания использовался метод экспертной оценки содержания вопросов. Фокус-группа экспертов по вопросам психологической безопасности образовательной среды была представлена педагогами-психологами, учителями, родительской общественностью и представителями системы управления образованием. Участникам фокус-группы были предложены вопросы, структура которых предполагала выявление двух уровней актуализации проблемы психологической безопасности образовательной среды: уровень публичных ожиданий, или «формальный» срез отношения к проблеме, и уровень личностного отношения к образовательной среде, или «субъективно значимый» срез.

В первой группе находились вопросы общего порядка, требующие оценки в целом качества взаимоотношений с учителями, учащимися, родителями, коллегами или администрацией – в зависимости от группы респондентов. Вторая группа объединила ситуационно обусловленные вопросы, в которых респондент оценивает свои субъективные показатели психологической защищенности, такие как угроза публичного унижения, оскорбления, высмеивания, игнорирования.

Соотношение «формальных» и «субъективно значимых» ответов и формирует коэффициент психологического благополучия (КП), который респондент актуализирует в нашем исследовании.

После того, как шкалы были объединены в единый опросник, была произведена проверка на надежность с помощью коэффициента Кронбаха, позволяющего установить внутреннюю согласованность шкал, описывающих выборку. В анализ были включены данные, полученные на выборке из 108 человек. Статистическая проверка показала, что на уровне значимости $p \leq 0,01$ α Кронбаха составляет 0,81. Данный показатель является высоким, что указывает на



надежность опросника. Каждому варианту выбранных ответов присваивался балл от одного до пяти в зависимости от того, в какой степени респондент доволен каждой из выбранных характеристик, и от того, насколько защищенным он себя ощущает в образовательном пространстве школы. Для выявления различий в показателях коэффициента психологического благополучия исследуемых выборок был проведен сравнительный анализ по критерию *U* Манна–Уитни с применением программного пакета SPSS Statistics 20.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученный массив данных позволил выделить три группы респондентов, различающихся по степени выраженности КФ. Ответы, в которых коэффициент психологического благополучия оценивался от 15 до 35 баллов, были отнесены к категории «группы риска» и соответствовали

первой группе. Результаты от 36 до 55 баллов были объединены во вторую группу: психологическая безопасность респондентов этой группы определена как выраженная адаптивность по отношению к образовательной среде и рассматривается как относительное благополучие личности в образовательном пространстве. Третью группу составили респонденты, чей коэффициент психологического благополучия выше 56 баллов, что характеризует комфортное, безопасное состояние человека и может рассматриваться как оптимальное для личности, институционализованные в образовательную систему (табл. 2).

Данные табл. 2 свидетельствуют о значимых различиях в суммарном показателе психологического благополучия кадетов и учащихся классов раздельно-параллельного обучения ($U = 928$; $p \leq 0,05$), кадетов и учащихся смешанных классов ($U = 872$; $p \leq 0,001$), учащихся раздельно-параллельных классов и смешанных ($U = 841$; $p \leq 0,001$).

Таблица 2/ Table 2

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке учащихся
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of students

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКФ	σ	<i>n</i>	МКФ	σ	<i>n</i>	МКФ	σ
Моногендерные классы	14	21,34	5,3	50	42,67	1,6	10	60,56	3,1
Раздельно-параллельные классы	4	30,02	7,1	64	51,08	4,7	18	66,27	1,8
Гетерогендерные классы	8	19,25	3,6	67	48,23	4,2	6	63,50	4,6

Примечание. *n* – количество испытуемых; МКФ – среднее значение коэффициента психологического благополучия; σ – среднеквадратическое отклонение.

Межгрупповой сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия в уровне социально одобряемых ответов в исследуемых выборках кадетов и учащихся классов раздельно-параллельного обучения ($U = 56$; $p \leq 0,01$), учащихся смешанных классов и классов раздельно-параллельного обучения ($U = 24$; $p \leq 0,01$).

Согласно полученным данным, комфортной с точки зрения учащихся можно считать среду раздельно-параллельного обучения, предусматривающую снижение субъективных рисков взаимодействия в образовательном процессе. Однако в этой группе опрошенных и самое большое количество социально одобряемых ответов, что заставляет предположить влияние на полученный результат ситуационной переменной, связанной с повышенным вниманием к классам раздельно-параллельного обучения, участвующим в экспериментальной апробации этой модели обучения.

В модели смешанного обучения средний (адаптивный) уровень субъективного благопо-

лучия учащихся встречается чаще, чем в двух других, что свидетельствует о более сложных адаптивных стратегиях, усвоенных учащимися, и здесь социально одобряемые ответы не столь часты, как в раздельно-параллельных классах

Учащиеся моногендерных классов чаще других демонстрировали низкий уровень субъективного благополучия, большое количество социально одобряемых ответов, что может свидетельствовать о формализации способов взаимодействия «внешними» агентами социальной среды и сформированности принципиально разных систем «кодирования», соответствующих различным коммуникативным средам, характерным для моногендерных групп.

Данные, приведенные в табл. 3, свидетельствуют об отсутствии статистически значимых различий в оценке уровня психологического благополучия учителей, работающих по трем образовательным моделям.

Для учителей мотивации взаимодействия имеют отношение к сфере профессиональной деятельности и к выстраиванию сетевых соци-



Таблица 3/ Table 3

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке учителей
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of teachers

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ
Моногендерные классы	2	28	2,5	5	49	4,6	10	65	1,7
Раздельно-параллельные классы	2	33	2,2	10	52	2,8	11	68	1,5
Гетерогендерные классы	4	32	2,2	21	50	2,8	8	70	1,3

Примечание. Условные обозначения см. табл. 2.

альных отношений, формальных или неформальных, в рамках, определяемых, в первую очередь, именно профессиональной деятельностью. Можно предположить, что психологическое благополучие учителя прежде всего будет связано с комфортом профессиональной деятельности, в том числе связанной с режимами собственного материального жизнеобеспечения.

Межгрупповой сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия в уровне социально одобряемых ответов у учителей, работающих в кадетской школе и в смешанных классах ($U = 14; p \leq 0,05$); учителей кадетской школы и в классах с раздельно-параллельным обучением ($U = 29; p \leq 0,05$), а также у учителей раздельно-параллельного обучения и смешанных классов ($U = 18; p \leq 0,05$). Отсюда следует, что учитель более прочих включен имен-

но в институционализированную составляющую образовательного поля. Оно интересует его, прежде всего, как сфера профессиональной самореализации и может незначительно затрагивать бытовые, интимные, микрогрупповые контексты, в которые он вовлечен за пределами школы, и те системы связей, которые существуют в рамках этих контекстов.

Данные (табл. 4) свидетельствуют о наличии значимых различий в показателе суммарного психологического благополучия родителей в трех сравниваемых группах: родителей кадетов и тех, кто учится в классах с раздельно-параллельным обучением ($U = 117; p \leq 0,05$), родителей кадетов и родителей учащихся смешанных классов ($U = 107; p \leq 0,05$); родителей учеников классов раздельно-параллельного обучения и тех, кто учится в смешанных классах ($U = 131; p \leq 0,05$).

Таблица 4/ Table 4

Сравнительный анализ коэффициента психологического благополучия в выборке родителей
Comparative analysis of the coefficient of psychological well-being in the sample of parents

Модель организации образовательного процесса	Уровень психологического благополучия								
	Ниже среднего			Средний			Высокий		
	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ	<i>n</i>	МКЦ	σ
Моногендерные классы	10	33	1,8	38	51	4,0	8	70	2,8
Раздельно-параллельные классы	8	31	1,5	16	48	2,3	8	62	2,5
Гетерогендерные классы	12	23	4,5	14	51	2,5	5	65	2,7

Примечание. Условные обозначения см. табл. 2.

Межгрупповой сравнительный анализ выявил значимые различия только среди группы «недовольных» родителей, в первой группе, чей уровень субъективного психологического благополучия ниже среднего: родителей кадетов и родителей учеников классов раздельно-параллельного обучения ($U = 16; p \leq 0,05$), родителей кадетов и тех, кто учится в смешанных классах ($U = 48; p \leq 0,05$); родителей учащихся классов раздельно-параллельного обучения и смешанных классов ($U = 23; p \leq 0,05$).

Родительская позиция диаметрально противоположна учительской. Социальные сети, в

которые родители включены в контексте своей профессиональной деятельности, в интимных, дружеских, соседских и пр. контекстах, никак (в большинстве случаев) не связаны со школой. Школа является для них внешним институтом, с которым они вынужденно вступают во взаимодействие – именно как с институтом, который только со временем оказывается представленным конкретными людьми и, соответственно, выстраивающимися в ходе этого (институционально мотивированного и обеспеченного) взаимодействия системами персонализированных связей. К тому же это взаимодействие по определению опосре-



довано ребенком, т. е. актором, воспринимаемым прежде всего в семейных контекстах, никак со школой не связанных.

Для родителей материальная составляющая собственной вовлеченности в это поле также представляется значимой по двум причинам: во-первых, это необходимость принимать участие в обеспечении (формальном или неформальном) процесса обучения собственного ребенка; во-вторых, это потенциальные выгоды – материальные, позиционные и символические, которые они получают, давая ребенку тот или иной уровень, ту или иную форму образования. Эти факторы не могут не оказывать воздействия на складывающиеся ситуации социального взаимодействия, но они уведены в менее очевидную и менее осязаемую на уровне повседневного взаимодействия «проективную» зону. Тем неожиданнее оказались полученные данные родительского опроса: низкий уровень психологического благополучия чаще всего встречается среди родителей смешанных классов, что можно объяснить скрытыми ожиданиями неуспеха собственного ребенка в жестко конкурентной среде престижной образовательной организации.

Высокий уровень психологического благополучия выявлен в ответах родителей отдельно-параллельной модели обучения, что свидетельствует об отсутствии коммуникативно-эмоционального напряжения во взаимодействии с образовательным пространством. Эта группа опрошенных родителей продемонстрировала самый высокий процент социально одобряемых ответов.

Средний адаптивный уровень психологического благополучия в отношении школы демонстрируют родители кадетских классов. Можно предположить, что моногендерная структура образовательной среды адекватно оценивается родителями, соответствует их ожиданиям и не создает зазора неопределенности во взаимодействии с образовательной средой.

Если для учителя образовательное пространство, прежде всего, является сферой профессиональной институционализации, а для родителя – институционализации «остаточной», то ребенок занимает промежуточную позицию. С одной стороны, он включен в это поле по правилам игры: школа как таковая носит для него обязывающий характер, т. е. сама ситуация включения не зависит от его контроля. Идентичность, которую он вынужден здесь выстраивать (в публично репрезентируемой своей составляющей, но не только), формируется прежде всего под влиянием внешних факторов и только во вторую очередь – с опорой на факторы «внутреннего конструирования». Та идентичность, которую можно выстраивать самостоятельно, связана с «карманами» альтернативной коммуникации, с

созданием альтернативных сетей социальных связей и альтернативной коммуникацией, которые сами по себе так или иначе ориентированы на рамки, предложенные школой.

Выводы

Проведенный анализ позволил установить значимые различия в показателе коэффициента психологического благополучия участников образовательного процесса во всех трех моделях организации образовательного пространства.

Моногендерная модель выявила статистически значимые признаки субъективного психологического неблагополучия у учащихся по сравнению с двумя другими моделями. При этом удовлетворенность родителей и учителей уровнем психологической безопасности в гендерно однородной образовательной среде достаточно высокая.

Модель, основанная на гетерогендерном принципе формирования учебных классов, субъективно воспринимается как психологически безопасная среди учащихся. Однако в этой группе было выявлено значительное количество родителей с низким уровнем субъективного благополучия и скрытыми тревогами в отношении школы.

Модель отдельно-параллельного обучения по результатам исследования выглядит привлекательной с точки зрения психологической безопасности образовательной среды со стороны всех трех групп респондентов – учащихся, учителей и родителей.

Для педагогов психологическая безопасность образовательной среды не коррелирует с гендерным аспектом формирования образовательного пространства и является частью профессиональной самореализации вне зависимости от того, является ли класс смешанным или однородным по гендерному признаку.

Практический вывод проведенного исследования состоит в наличии взаимосвязи гендерных факторов, заложенных в различные модели образовательного пространства, и степени психологической безопасности, ощущаемой участниками образовательного процесса на уровне субъективной оценки, а также в необходимости учитывать данный фактор при организации образовательной среды.

Библиографический список

1. *Арвес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. Екатеринбург, 1999. 415 с.
2. *Обухова Л. Ф.* Возрастная психология. М., 2011. 460 с.
3. *Кон И. С.* Ребенок и общество. М., 2003. 336 с.
4. *Баева И. А., Лактионова Е. Б.* Определение показателей экспертизы психологической безопасности образовательной среды // Экспертиза психологической



- безопасности образовательной среды : информ.-метод. бюллетень. М., 2009. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/> (дата обращения: 17.01.2018).
5. Бурмистрова Е. В. Психологическая безопасность образовательной среды. М., 2005. URL: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt> (дата обращения: 17.01.2018).
 6. Кабаченко Т. С. Психологическая безопасность как одно из измерений безопасности общества // Акмеология. 2002. № 1. С. 95–103.
 7. Мирошниченко А. А., Мерзлякова Д. Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9, № 1. С. 44–53. DOI:10.17759/psyedu.2017090105
 8. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М., 2000. 230 с.
 9. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
 10. Баева И. А., Шахова Л. И. Формирование и поддержка состояния психологической безопасности учащихся кадетских классов // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8, № 4. С. 91–101. DOI:10.17759/psyedu.2016080410
 11. Богомяжкова О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза // Вестн. Перм. гос. гум.-пед. ун-та. Сер. 1. Психологические и педагогические науки. 2015. Вып. 1. С. 60–67.
 12. Пазухина С. В. Методы оценки психологической безопасности образовательной среды участниками педагогического процесса // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов : сб. науч. ст. М., 2015. С. 31–36.
 13. Schurtz H. *Alterklassen und Männerbünde*. Berlin, 1902. 458 p.
 14. Steward F. H. *Fundamentals of Age-Group Systems*. N.Y., 1977. 381 p.
 15. Михайлин В. Ю. Тропа звериных слов. Пространственно ориентированные культурные коды в индоевропейской традиции. М., 2005. 540 с.

Образец для цитирования:

Михайлина М. Ю. Психологическое благополучие субъектов образовательной среды в контексте гендерных особенностей ее организации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 212–219. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219

Psychological Well-Being of Subjects of the Educational Process in the Context of Gender Features of Its Organization

Marina Yu. Mikhaylina

Saratov Regional Institute of Education Development
1, Bolshaya Gornaya Str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: mihailina@rambler.ru

The purpose of the study presented in the article is comparative analysis of level characteristics of subjectively perceived psychological well-being of the participants in the educational process in mono- and heterogenous educational space. It is supposed that there is interrelation between gender factors incorporated in a certain model of educational environment and subjective evaluation of psychological security of participants of educational process. The study was carried out on a sample of representatives of educational institutions with different models of educational process organization, i.e. the Cadet School; the school that implements separate parallel learning; Gymnasium ($n = 437$): students ($n = 251$, age 13–16 years, 64% boys), parents of students ($n = 114$, 86% mothers), teachers ($n = 72$, 92% women) using the following psycho-diagnostic tools: "Psychological diagnostics of school educational environment safety" (I. A. Baeva, modified by M. Yu. Mikhaylina), the author's questionnaire. It has been established that in the mixed-learning model based on the heterogender principle, the adaptive level of subjective well-being of students is more common than in the other two models, which indicates more complex adaptive strategies that the students have learned. Students of the Cadet classes, united by the monogender principle, have a lower level of subjective well-being. Intermediate results were obtained in the

classes of separate parallel learning, which are a kind of heterogenous organization of the educational space. The comparative analysis of teacher and parent positions data concerning various models of training are given in the study. The practical importance of the study is conditioned by possibility of using its results in optimizing educational process at schools with different models of educational environment, depending on gender characteristics of its organization.

Key words: psychological security, educational environment, gender-oriented learning, monogenous and heterogenous educational environment, subjective well-being, participants of the educational process.

References

1. Ar' es F. *Rebenok i semeynaya zhizn' pri starom poryadke* [Child and Family Life during Old Regime]. Ekaterinburg, 1999. 415 p. (in Russian).
2. Obukhova L. F. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow, 2011. 460 p. (in Russian).
3. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [Child and Society]. Moscow, 2003. 336 p. (in Russian).
4. Baeva I. A., Laktionova E. B. *Opreделение pokazateley ekspertizy psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy* (Definition of Indexes of Expertise of Psychological Safety of educational Environment). *Ekspertiza psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy: inform.-metod. byulleten'* (Expertise of Psychological Safety of Educational Environment: Informational-methodical bulletin). Moscow, 2009, no. 2. Available at: <http://psyjournals.ru/> (accessed 17 January 2018) (in Russian).
5. Burmistrova E. V. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noy sredy* (Psychological Safety of Educa-



- tional Environment). Moscow, 2005. Available at: <http://tochkapsy.ru/teksts/burmistrova/b4.ppt> (accessed 17 January 2018) (in Russian).
6. Kabachenko T. S. Psikhologicheskaya bezopasnost' kak odno iz izmereniy bezopasnosti obshchestva [Psychological Safety as One of Measures of Society Safety]. *Akmeologiya* [Acmeology], 2002, no. 1, pp. 95–103 (in Russian).
 7. Miroschnichenko A. A., Merzlyakova D. R. Regional'naya strategiya sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo zdorov'ya uchastnikov obrazovatel'nykh otnosheniy [Regional Strategy of Saving and Promotion of Health of Participants of Educational Relations]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Education Studies], 2017, vol. 9, no. 1, pp. 44–53 (in Russian). DOI:10.17759/psyedu.2017090105
 8. Slobodchikov V. I. *O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya* [About Notion of Educational Environment in Concept of Developing Education]. Moscow, 2000. 230 p. (in Russian).
 9. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* [Psychology of Personality's Subjective Well-Being]. Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).
 10. Baeva I. A., Shakhova L. I. Formirovanie i podderzhka sostoyaniya psikhologicheskoy bezopasnosti uchashchikhsya kadetskikh klassov [Formation and Support of Psychological Safety Station by Pupils of Cadet Classes]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Education Studies], 2016, vol. 8, no. 4, pp. 91–101 (in Russian). DOI:10.17759/psyedu.2016080410
 11. Bogomyagkova O. N. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'nogo prostranstva vuza [Psychological Security Educational Space of the University]. *Vestnik Perm. gos. gum.-ped. un-ta. Ser. 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Vestnik PSHPU. Ser. 1. Psychological and Pedagogical Sciences], 2015, iss. 1, pp. 60–67 (in Russian).
 12. Pazukhina S. V. Metody otsenki psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy uchastnikami pedagogicheskogo protsessa [Methods of Valuation of Psychological Safety of Educational Environment by Participants of Teaching Process]. In: *Psikhologicheskoe soprovozhdenie bezopasnosti obrazovatel'noy sredy shkoly v usloviyakh vnedreniya novykh obrazovatel'nykh i professional'nykh standartov: sb. nauch. st.* [Psychological Escort of Safety of School Educational Environment in Conditions of Implementation of New Educational and Professional Standards: collection of scientific articles], Moscow, 2015, pp. 31–36 (in Russian).
 13. Schurtz H. *Alterklassen und Männerbünde*. Berlin, 1902. 458 p. (in German).
 14. Steward F. H. *Fundamentals of Age-Group Systems*. New York, 1977. 381 p.
 15. Mikhaylin V. Yu. *Tropa zverinykh slov. Prostranstvenno orientirovannye kul'turnye kody v indoevropeyskoy traditsii* [Path of Animals' Words. Space-Oriented Cultural Codes at Indian-European Tradition]. Moscow, 2005. 540 p. (in Russian).

Cite this article as:

Mikhaylina M. Yu. Psychological Well-Being of Subjects of the Educational Process in the Context of Gender Features of Its Organization. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 212–219 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-212-219



УДК 37.378.1(159.923.5)

ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ Личности Студентов в процессе инклюзивного профессионального образования

М. Д. Коновалова



Коновалова Марина Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, mdkonovalova@gmail.com

Рассмотрен феномен самоактуализации в зарубежной и отечественной гуманистической психологии. Определена специфика самоактуализации личности в сфере профессионального развития. Изложены подходы к проблеме самоактуализации личности в психологии с точки зрения теории компенсации Л. С. Выготского. Показана необходимость исследования феномена самоактуализации личности в условиях ограничения жизнедеятельности. Целью исследования, представленного в статье, являются особенности самоактуализации личности условно здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья в период получения профессионального образования в условиях инклюзии, а также взаимосвязи компонентов самоактуализации с удовлетворенностью учебной деятельностью. Предполагается наличие качественно-количественных различий в структуре и уровне самоактуализации, а также социально-психологической детерминации удовлетворенности обучением студентов с ограниченными возможностями здоровья. Эмпирическое исследование предпринято на выборке условно здоровых студентов ($n = 25$) и студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ($n = 25$) 2, 3, 4-го курсов с использованием методики «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома (адаптация Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз) и опросника удовлетворенности учебной деятельностью (Л. В. Мищенко). Выявлены различия в уровне самоактуализации личности по базовым шкалам компетентности во времени и поддержки самоактуализационного теста. Доказано, что студенты с ограниченными возможностями здоровья имеют в период профессионального обучения более низкие средние показатели самоактуализации, чем их условно здоровые сверстники. Установлены положительные корреляционные связи между показателями дополнительных шкал контактности и креативности и удовлетворенностью учебной деятельностью у студентов с ограниченными возможностями здоровья. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, проектирования психологически обоснованных рекомендаций по оптимизации процессов личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: самоактуализация, личностный потенциал, компенсация, ограничения жизнедеятельности, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227

Введение

Проблема становления личности студентов в период получения профессионального образова-

ния относится к числу наиболее актуальных как с точки зрения современной гуманистической психологии, так и с позиций практической психологии образования. Одним из существенных факторов развития современной системы профессионального образования является построение инклюзивного образовательного пространства, т. е. создание условий доступности качественного образования для всех обучающихся, в том числе и студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При этом оптимизация процесса получения профессионального образования студентами с ограниченными возможностями здоровья предполагает не столько создание внешних по отношению к человеку специальных условий, сколько опору на внутренние ресурсы развития психики. Студенты с ограниченными возможностями здоровья представляют, на наш взгляд, уникальную группу для сравнительного исследования процессов самоактуализации личности, так как в период вузовского обучения находятся в ситуации максимального напряжения внутренних ресурсов с целью достижения результатов в учебно-профессиональной деятельности.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Термин «самоактуализация» восходит к философско-мировоззренческой системе А. Маслоу. По его мнению, самоактуализация является высшим уровнем личностного развития и высшим проявлением мотива развития на протяжении всей жизни. Личность, находящуюся на стадии самоактуализации, привлекают все более сложные проблемы, которые требуют для своего решения максимального использования своего потенциала. Любая личность способна к самоактуализации, однако процесс самоактуализации может быть ограничен некоторыми факторами, например такими, как прошлый негативный жизненный опыт, неодобрение со стороны, давление группы, навязывание обществом искаженных взглядов на природу человека [1].

Понимание самоактуализации как мотивации развертывания потенциала, заложенного в биологической природе человека было сформулировано в работах К. Гольдштейна. Вслед за ним К. Роджерс использовал термин «стремление к



актуализации», под которым понимал свойственную всем живым организмам направленность на рост, развитие и созревание. Психологическая сторона самоактуализации выражается в стремлении проявлять свою активность и способности. Психологические аспекты самоактуализации способствуют развитию самодостаточной, зрелой и компетентной личности. Самоактуализация, по Роджерсу, – это главный мотив человека, который побуждает его двигаться к более реалистичному функционированию, что, в свою очередь, является основным источником жизни [2].

В отечественной науке к теории самоактуализации личности проявляется значительный интерес. В философско-методологическом аспекте теория самоактуализации личности представлена в работах Л. И. Антроповой, Л. Г. Брылевой, И. А. Винтина, Н. Л. Кулик, К. Ч. Мухаметжанова и др. В психологии и педагогике теорию самоактуализации развивают А. Г. Асмолов, Е. И. Исаев, П. И. Пидкасистый, В. И. Слободчиков, Л. М. Фридман, Г. А. Цукерман и др. На теорию самоактуализации опирается целая научная отрасль – акмеология (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Н. В. Кузьмина и др.). Идеи теории самоактуализации активно реализуются в практической гуманистической и экзистенциальной психотерапии, логопсихотерапии (Б. С. Братусь, Н. Л. Карпова, Ю. Б. Некрасова и др.) [3]. Большинство отечественных исследователей считают теорию самоактуализации центральным звеном современного научного гуманитарного знания, рассматривают предпосылки и стадии этого процесса на различных возрастных этапах и в различных условиях.

Весьма значимым направлением исследования самоактуализации личности является рассмотрение данного процесса применительно к профессиональному развитию (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников и др.). Помимо освоения технологической и деятельностной составляющих в этом процессе весьма существенную роль играют духовно-личностная и мотивационно-ценностная составляющие, предполагающие формирование социальной ответственности и стремление к самореализации в сфере профессиональной деятельности.

В исследовании Е. В. Смаль, Ю. П. Поваренкова указывается, что хотя самоактуализация охватывает всю систему жизнедеятельности индивида, особенно ярко она может проявиться в профессиональной деятельности, которой человек посвящает большую часть своей жизни [4]. Рассматривая общую и профессиональную самоактуализацию личности студента в процессе обучения в вузе, Е. В. Смаль подчеркивает, что на некоторых этапах профессионального развития профессиональная самоактуализация становится определяющей для личности [5].

Объединяя философско-методологическое и психологическое понимание данного феномена, самоактуализацию можно определить как процесс саморазвития личности, ее личностного роста «изнутри», как процесс становления субъекта собственной жизнедеятельности, направленный на выстраивание стратегии жизни, иерархии ценностей, обретения смысла жизни [6].

При достаточной разработанности общих методологических подходов к проблеме самоактуализации существует значимый аспект этой проблемы, связанный с самоактуализацией личности в условиях ограничений жизнедеятельности. Одной из типичных ситуаций, относящихся к данному проблемному полю, является развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья. Традиционное рассмотрение факторов становления личности в психологии аномального развития уходит корнями в учение Л. С. Выготского о дефекте и компенсации. Анализируя работы своих современников – Т. Липса, В. Штерна, А. Адлера и др., Л. С. Выготский приходит к выводу, что в системах психологии, ставящих в центр понятие целостной личности, идея сверхкомпенсации играет доминирующую роль. «Что меня не губит, делает меня сильнее», – цитирует Л. С. Выготский В. Штерна, указывая, что из слабости возникает сила, из недостатков – способности [7, с. 34].

Особое внимание Л. С. Выготский уделяет анализу идей А. Адлера, который впервые в психологии дает диалектическое толкование процесса развития личности: оно движется противоречием; дефект, неприспособленность, малоценность – не только минус, недостаток, отрицательная величина, но и стимул к сверхкомпенсации. Адлер выводит «основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации» [7, с. 35]. При этом чувство или сознание малоценности, возникающее у индивида вследствие дефекта, есть оценка своей социальной позиции, и она становится главной движущей силой психического развития. Таким образом, Л. С. Выготский делает свой знаменитый вывод, что «дефект есть не только минус, недостаток, слабость, но и плюс, источник силы и способностей», подчеркивая при этом, что личности для запуска компенсаторных механизмов нужна перспектива будущего, социальная направленность данных процессов [7, с. 41].

По мнению Ф. Г. Мухаметзяновой, В. А. Богваровой, Д. Р. Саляхутдиновой, в зарубежной и отечественной психологии сложились разные традиции рассмотрения процессов развития личности. В отечественной психологии приоритетной долгое время являлась субъектно-деятель-



ностная теория, раскрывающая личность через субъектность в деятельности и в социальных отношениях. В зарубежных концепциях гуманистической психологии основу личностного развития составляют процессы саморазвития, самореализации и самоактуализации. Своеобразным «связующим звеном» между этими традициями авторами рассматривается деятельность наставника-фасилитатора как внешнего фактора самореализации личности, что особенно важно в условиях ограниченных внутренних ресурсов жизнедеятельности [8].

Современные исследования развития личности в условиях ограничения жизнедеятельности (Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, В. В. Бобожей, А. А. Лебедева и др.) используют понятия личностного потенциала, посттравматического роста, психологических ресурсов личности и др. Эти исследования дают новые эмпирические результаты, которые ложатся в основу теоретических построений и практических рекомендаций по передаче позитивного опыта «преобразования своей слабости в силу» не только тем студентам с ОВЗ, которые еще не нашли пути эффективно справляться с жизненными проблемами, но и тем, кого принято называть «нормой» или «здоровыми» [9].

В концепции Д. А. Леонтьева под личностным потенциалом понимается комплекс психологических особенностей и структур, которые отвечают за успешность саморегуляции человека в широком смысле слова как способности корректировать собственные действия, основываясь на предвосхищении их желаемых результатов. Личностный потенциал, в частности, опосредует влияние травматических ситуаций на здоровье и психологическое благополучие [10].

Л. А. Александрова рассматривает понятие посттравматического роста в условиях хронического непрерывного преодоления и борьбы за достойную жизнь и равноправное включение в общество молодежи с ограниченными возможностями здоровья, и показывают, что у студентов с ОВЗ пережитая травма «работает в личности» через посттравматический рост и соотносится с новым опытом, оказывая позитивное влияние на жизненные цели, стратегии совладания с текущими жизненными трудностями и в основном позитивное влияние на характеристики личности, являющиеся ресурсами преодоления [11].

В работах, посвященных процессу социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья, анализируются психологические ресурсы личности, личностные факторы адаптации, понимаемые как жизнестойкость, стрессоустойчивость и др. В исследовании Л. А. Александровой, А. А. Лебедевой, В. В. Бобожей выявлены показатели напряженности адаптационных механизмов у студентов

с ОВЗ, которые могут приводить к истощению личностных ресурсов, что, в свою очередь, влияет на решение задач, связанных с учебной деятельностью и коммуникацией в учебных группах. В этих ситуациях снижается осмысленность будущего, толерантность к неопределенности, самоэффективность. Выявленные тенденции могут сохраняться на протяжении всего периода профессионального обучения [12].

В исследовании Б. Б. Айсмонтаса и М. А. Одиной изучались внешние и внутренние факторы успешной социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. Было показано, что основными внешними факторами являются семья и образование, а внутренними – стремление к самореализации, наличие жизненных планов и соответствующих ценностей. Особенно важным фактором, способствующим успеху, юноши и девушки с инвалидностью считают для себя реализацию в творческой деятельности [13].

В работе Е. Б. Щетининой было показано, что жизнестойкость является важным фактором успешной социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья, а сформированность данного личностного качества влияет на выбор адекватных копинг-стратегий поведения [14].

В нашем исследовании установлены различные способы достижения приемлемого уровня адаптированности в учебной группе девушками и юношами с ограниченными возможностями здоровья. Однако, несмотря на выявленные различия, общим является напряженность внутриличностных механизмов адаптации на протяжении всего периода обучения [15].

Таким образом, исследования процессов становления личности в условиях ограничений жизнедеятельности в период профессионального обучения выявляют ряд эффектов, которые можно отнести к явлениям гиперкомпенсации. При этом большинство авторов указывают на существенные трудности, которые существуют при раскрытии личностного потенциала студентов с ограниченными возможностями здоровья при получении профессионального образования.

Постановка задачи

Исходя из вышеизложенного, представляется весьма актуальным развитие представлений о процессах личностного становления, протекающих в условиях ограничений жизнедеятельности. Нами была поставлена задача – выявить и проанализировать в сравнительном аспекте особенности самоактуализации личности студентов с ограниченными возможностями здоровья в период получения профессионального



образования и установить взаимосвязи компонентов самоактуализации с удовлетворенностью учебной деятельностью.

Мы предположили, что в период профессионального обучения студентам с ограниченными возможностями здоровья будут свойственны лишь отдельные черты самоактуализирующейся личности. В отличие от условно здоровых студентов для них характерны переживания своего настоящего как фатального следствия прошлого или как подготовки к будущей жизни, а также высокая степень зависимости и конформности, подверженности влиянию извне, т. е. более низкий уровень самоактуализации. Удовлетворенность обучением студентов с ограниченными возможностями здоровья во многом связана с возможностью получить помощь и поддержку извне.

Выборка, методики и методы исследования

Для проведения исследования был использован сравнительный анализ результатов, полученных с помощью методики «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома [16] и опросника удовлетворенности учебной деятельностью Л. В. Мищенко [17]. В исследовании приняли участие 50 студентов СГУ имени Н. Г. Чернышевского, из них 25 условно здоровых студентов

и 25 студентов с ОВЗ, обучающихся на 2, 3 и 4-м курсах. Студенты с ОВЗ имели 2-ю и 3-ю группы инвалидности по различным нозологиям (нарушения зрения, нарушения опорно-двигательного аппарата, соматические заболевания). При математико-статистической обработке данных использованы t -критерий Стьюдента и коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

При анализе результатов исследования мы прежде всего опирались на общие интегральные показатели самоактуализации, которые определяются с помощью средних показателей по базовым шкалам самоактуализационного теста, а именно «Компетентность во времени» (T_c) и «Поддержка» (I). Различия групп условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ по средним стандартным значениям шкалы «Компетентность во времени» позволяют отнести их к различным уровням самоактуализации. Средний показатель условно здоровых студентов соответствует статистической норме (45–55 T -баллов), а средний показатель студентов с ОВЗ соответствует пограничному с нормой состоянию. Средние стандартные значения обеих групп студентов по шкале «Поддержка» соответствуют статистической норме (таблица).

Средние значения базовых шкал самоактуализации
Mean values of basic scales of self-actualization

Группа	Компетентность во времени (T_c)		Поддержка (I)	
	M	Стандартное значение (T -балл)	M	Стандартное значение (T -балл)
Условно здоровые студенты	8,6	50,5	49,8	54,7
Студенты с ОВЗ	6,8	40,0	44,1	48,8

Примечание. M – среднее значение.

Проведенный расчет t -критерия Стьюдента показал значимость различий рассматриваемых шкал групп условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ: по шкале «Компетентность во времени» ($t = 2,3, p < 0,05$), по шкале «Поддержка» ($t = 2,1, p < 0,05$).

Анализируя средние показатели условно здоровых студентов по шкале «Компетентность во времени», можно отметить у них достаточную степень ориентированности во времени. По определению А. Маслоу, именно самоактуализирующейся личности свойственно жить настоящим, используя его события во всей полноте. Условно здоровые студенты осознают свою жизненную целостность, т. е. неразрывность прошлого, настоящего и будущего. Они не обременены чувством вины, стыда, обиды и сожаления за действия или события, произошедшие в прошлом. У них сформированы надежды, соотносимые с

действующими в настоящее время целями, их вера в будущее лишена ригидных и идеалистических установок, т. е. условно здоровые студенты следуют естественному развитию собственной личности и при этом не испытывают страха за свою жизнь и чувства неполноценности.

Средние показатели студентов с ОВЗ по шкале «Компетентность во времени» свидетельствуют о недостаточной способности соотношения прошлого и будущего с настоящим. Эти студенты чаще всего ориентируются только на прошлое или только на будущее. Большинство из них не связывают свои перспективы с текущей деятельностью, что, скорее всего, указывает на неверный выбор профессии или на постановку нереальной цели. Для студентов с таким уровнем самоактуализации характерны угрызения совести, память о прошлых обидах, страх за свою жизнь в будущем.



По шкале «Поддержка» большинство условно здоровых студентов может быть охарактеризовано как «изнутри направленные личности». Для них свойственны следование своим убеждениям и целям, руководство интериоризованными принципами и мотивами; «ориентация на себя» в их внутреннем мире не противоречит «ориентации на других», что определяет их чувствительность к одобрению со стороны окружающих, привязанность к позитивно настроенным к ним людям.

Студенты с ОВЗ по шкале «Поддержка» имеют более низкие показатели, что свидетельствует о большей зависимости от мнения окружающих. Они более чувствительны к одобрению, к хорошему отношению окружающих, в частности преподавателей и однокурсников, по сравнению с условно здоровыми студентами, при этом им свойственно критическое восприятие воздействия внешних обстоятельств, в определенной мере они способны опираться на собственные чувства и мысли.

В целом показатели в группе условно здоровых студентов позволяют утверждать, что большинство из них ориентировано на саморазвитие, они полностью принимают реальность и самих себя такими, какие они есть в действительности. Они гибки в поведении, быстро и адекватно реагируют на изменившуюся ситуацию, не испытывают трудностей в проявлении своих эмоций. Студенты с ОВЗ обладают более низкими показателями самоактуализации, они в большей степени подвержены влиянию окружающих, им необходимо постоянно чувствовать поддержку, испытывать любовь и привязанность.

В соответствии с замыслом исследования предполагалось установить взаимосвязь компонентов самоактуализации личности и показателей удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью. При обработке результатов, полученных с помощью опросника Л. В. Мищенко, групп условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ установлен достаточно высокий уровень удовлетворенности учебно-профессиональной деятельностью, включающий удовлетворенность учебным и воспитательным процессами, избранной профессией, взаимоотношениями со сверстниками и взаимодействием с преподавателями, руководителями, бытом, досугом, здоровьем. Средний балл удовлетворенности учебной деятельностью у условно здоровых студентов составил $16,8 \pm 1,1$, у студентов с ОВЗ – $15,3 \pm 1,8$.

При установлении взаимосвязи компонентов самоактуализации и удовлетворенности учебной деятельностью были получены данные о положительной взаимосвязи между дополнительными шкалами, входящими в блок «Отношение к познанию» (САТ), и субшкалами опросника удовлетворенности учебной деятельностью.

В группе условно здоровых студентов шкала «Контактность» тесно связана с удовлетворенностью воспитательным процессом ($r = 0,48$, $p < 0,05$), а шкала «Познавательные потребности» связана с удовлетворенностью взаимоотношениями со сверстниками ($r = 0,42$, $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что позитивные взаимоотношения и поддержка окружающих для условно здоровых студентов важны как в ситуациях, связанных с познавательной деятельностью, так и во внеучебных (воспитательных) мероприятиях.

В группе студентов с ОВЗ выявлена взаимосвязь шкалы «Контактность» и субшкалы удовлетворенности учебным процессом ($r = 0,51$, $p < 0,05$). Это указывает на то, что успешность учебного процесса для студентов с ОВЗ напрямую связана с позитивным отношением к ним, наличием поддержки извне, что снимает дискомфорт в общении и положительно влияет на учебный процесс. Выявлена также взаимосвязь шкалы «Креативность» и субшкалы удовлетворенности учебным процессом ($r = 0,43$, $p < 0,05$). Эта взаимосвязь свидетельствует о том, что при наличии возможностей развития своих творческих способностей, проявления креативности у студентов с ограниченными возможностями здоровья повышается уровень удовлетворенности учебным процессом.

Заключение

Подводя итоги рассмотрения проблемы самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования, можно сделать следующие выводы. Главными отличиями самоактуализации личности студентов с ограниченными возможностями здоровья и условно здоровых студентов являются уровни базовых показателей самоактуализации, определяемые как компетентность во времени и поддержка. Большинство условно здоровых студентов ориентировано на саморазвитие, принятие реальности и самих себя. Им свойственны достаточная гибкость в поведении, быстрая и адекватная реакция на изменившуюся ситуацию, легкость в проявлении своих эмоций. Для студентов с ограниченными возможностями здоровья характерны более низкие показатели самоактуализации, что выражается в ориентации только на прошлое или только на будущее, недостаточном соотношении своей деятельности с перспективами и планами. Студенты с ОВЗ не ощущают себя самодостаточными личностями, они склонны опираться на мнения окружающих, искать у них сочувствия и понимания. Таким образом, с точки зрения психологии развития, основной особенностью процесса самоактуализации личности студентов с ограниченными



возможностями здоровья является недостаточность внутренних ресурсов и как, следствие, восполнение их за счет внешней социальной поддержки.

Полученные выводы подтверждаются также выявленными нами взаимосвязями компонентов самоактуализации личности и удовлетворенности учебной деятельностью в двух выборках. Они свидетельствуют о том, что для условно здоровых студентов и студентов с ОВЗ одинаково важными являются возможности общения со сверстниками, обмена новой информацией для удовлетворения своих познавательных потребностей в учебно-воспитательном процессе. При этом для студентов с ОВЗ в процессе получения новых знаний и умений большую роль играет поддержка со стороны однокурсников и преподавателей, а также возможность проявлять креативность в выполнении учебных заданий. Таким образом, инклюзивное профессиональное образование может рассматриваться как социально-психологический ресурс самоактуализации личности.

Полученные результаты могут быть использованы в процессе организации психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования, проектирования психологически обоснованных рекомендаций по оптимизации процессов личностного и профессионального развития.

Библиографический список

1. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2008. 352 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1998. 479 с.
3. Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека // Современные проблемы смысла жизни и акме : материалы VI–VII симпозиумов Психологического института РАО. Самара, 2002. С. 147–164.
4. Смаль Е. В., Поваренков Ю. П. Особенности самоактуализации личности в процессе ее профессионального становления и развития // Психологическое сопровождение образовательного процесса. Минск, 2013. Вып. 3. С. 274–279.
5. Смаль Е. В. Общая и профессиональная самоактуализация личности студента в процессе обучения в вузе. Минск, 2010. 167 с.
6. Асмолов А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека. М., 2007. 528 с.
7. Выготский Л. С. Дефект и компенсация // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М., 1983. 368 с.
8. Мухаметзянова Ф. Г., Боговарова В. А., Саляхутдинова Д. Р. Психологические механизмы и педагогические условия фасилитации преподавателя как содействия самореализации студентов в системе инклюзивного образования вуза // Инклюзия в образовании. 2016. № 3. С. 114–124.
9. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности : от проблемы к задаче // Третья Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии : материалы сообщений. М., 2010. С. 114–120.
10. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Учен. зап. каф. общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2006. Вып. 2. С. 85–105.
11. Александрова Л. А. Посттравматический рост и развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование : методология практика и технологии. М., 2011. С. 214–218.
12. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования // Инклюзивное образование : практика, исследования, методология. М., 2013. С. 369–374.
13. Айсмонтас Б. Б., Одинцова М. А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 71–80.
14. Щетинина Е. Б. Копинг-стратегии студентов с ограниченными возможностями здоровья как механизм социально-психологической адаптации к среде высшего образовательного учреждения // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2016. № 2 (6). С. 65–71.
15. Коновалова М. Д. Личностные факторы социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья // Социокультурная интеграция и специальное образование. М., 2015. С. 461–468.
16. Алешина Ю. Е., Гозман Л. Я., Дубовская Е. М., Загика М. В., Кроз М. В. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / под ред. Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской. М., 1987. С. 91–114.
17. Мищенко Л. В. Методика диагностики удовлетворенности учебной деятельностью // Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та. 2007. № 1–2. С. 105–111.

Образец для цитирования:

Коновалова М. Д. Особенности самоактуализации личности студентов в процессе инклюзивного профессионального образования // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 220–227. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227



Peculiarities of Students' Self-Actualization of Personality in the Process of Inclusive Vocational Education

Marina D. Konovalova

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

The paper presents the phenomenon of self-actualization in foreign and domestic humanistic psychology. Specificity of self-actualization of an individual in the sphere of professional development is determined. The approaches to the problem of self-actualization of personality in psychology from the point of the compensation theory by L. S. Vygotsky are outlined. The necessity of investigating the phenomenon of self-actualization of personality in the conditions of limitation of vital activity is shown. The aim of the research presented in the article is to find the peculiarities of self-actualization of conditionally healthy students and students with disabilities while receiving professional education in the context of inclusion, as well as the relationship of the components of self-actualization with the satisfaction with educational activities. We assume that there are qualitative and quantitative differences in the structure and level of self-actualization, as well as in the socio-psychological determination of satisfaction with training of students with disabilities. The empirical study was made on a sample of the 1st, 2nd and 3rd year conditionally healthy students ($n = 25$) and students with disabilities (SWD) ($n = 25$) using the methodology "Self-actualization test (SAT) by E. Shostrom" (adapted by Yu. E. Aleshina, L. Ya. Gozman, M. Zagik and M. V. Kroz) and the questionnaire of satisfaction with educational activity by L. V. Mishchenko. Differences in the level of self-actualization of an individual were established according to the basic scales of competence in time and support of the self-actualization test (SAT). It is proved that students with disabilities have lower average self-actualization rates in the period of vocational training than their conditionally healthy peers. Positive correlation links were revealed between the indicators of additional scales of contact and creativity and the satisfaction with learning activity in students with disabilities. The applied aspect of the investigated problem can be realized in the organization of psychological and pedagogical support of inclusive education, the design of psychologically grounded recommendations for optimizing the processes of personal and professional development.

Key words: self-actualization, personal potential, compensation, disability, students with disabilities.

References

1. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. St. Petersburg, 2008. 352 p. (in Russian).
2. Rodzhers K. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka* [On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy]. Moscow, 1998. 479 p. (in Russian).
3. Vakhromov E. E. *Samoaktualizatsiya i zhiznenny put cheloveka* [Self-Actualisation and the personal way]. *Sovremennyye problemy smysla zhizni i akme: materialy VI–VII simpoziumov PIRAO* [Modern issues of the life goal and akme: material of the VI–VII PIRAO symposiums]. Samara, 2002, pp. 147–164 (in Russian).
4. Smal E. V., Povarenkov Yu. P. *Osobennosti samoaktualizatsii lichnosti v protsesse eye professionalnogo stanovleniya i razvitiya* [Specialties of the personal self-actualisation during its professional establishment and development]. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye obrazovatel'nogo protsessa*. [Psychological support of the educational process], Minsk, 2013, iss. 3, pp. 274–279 (in Russian).
5. Smal E. V. *Obshchaya i professional'naya samoaktualizatsiya lichnosti studenta v protsesse obucheniya v vuze* [Common and professional personal self-actualisation of students during the university educational process]. Minsk, 2010. 167 p. (in Russian).
6. Asmolov A. G. *Psikhologiya lichnosti: kul'turno-istoricheskoye ponimaniye razvitiya cheloveka* [Personal psychology: cultural-historic understanding of a human development]. Moscow, 2007. 528 p. (in Russian).
7. Vygotskiy L. S. *Defekt i kompensatsiya* [Defect and compensation]. In: Vygotskiy L. S. *Sobr. soch. : v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii* [Complete works: in 6 vols. Vol. 5. Defectology basics]. Moscow, 1983. 368 p. (in Russian).
8. Mukhametzyanova F. G., Bogovarova V. A., Salyakhutdinova D. R. *Psikhologicheskie mekhanizmy i pedagogicheskie usloviya fasilitatsii prepodavatelaya kak sodeystviya samorealizatsii studentov v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya vuza* [Psychological mechanisms and pedagogical conditions of facilitating the educator as promoting self-fulfillment of students in inclusive education at a university]. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in Education], 2016, no. 3, pp. 114–124.
9. Leontyev D. A., Aleksandrova L. A. *Vyzov invalidnosti: ot problemy k zadache* [Disability challenge: from an issue to the task]. *Tretia Vseros. nauch.-prakt. konf. po ekzistentsialnoy psikhologii: materialy soobshcheniy* [Third Russian national scientific-practical existential psychology conference: session materials]. Moscow, 2010, pp. 114–120 (in Russian).
10. Leontyev D. A. *Lichnostnyy potentsial kak potentsial samoregulyatsii* [Personal potential as a self-regulatory potential]. *Uchen. zap. kaf. obshchey psikhologii MGU im. M. V. Lomonosova* [Notes of the General Psychology department, Lomonosov Moscow State University]. Moscow, 2006, iss. 2, pp. 85–105 (in Russian).
11. Aleksandrova L. A. *Posttravmaticheskiy rost i razvitiye lichnosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Post-traumatic growth and development of students' personalities with disabilities]. In: *Inklyuzivnoye obrazovaniye: metodologiya praktika i tekhnologii* [Inclusive education: methods, practice and technology]. Moscow, 2011, pp. 214–218 (in Russian).
12. Aleksandrova L. A., Lebedeva A. A., Bobozhey V. V. *Psikhologicheskiye resursy lichnosti i sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov s OVZ v usloviyakh professionalnogo obrazovaniya* [Personal psychological resources and social-psychological adaptation of students with disabilities in the context of high education]. In: *Inklyuzivnoye obrazovaniye: praktika. issledovaniya. metodologiya* [Inclusive education: practice, research and methodology]. Moscow, 2013, pp. 369–374 (in Russian).



13. Aysmontas B. B., Odintsova M. A. Sotsialno-psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnostyu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya [Social Psychological Support of Students with Disabilities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, no. 1, pp. 71–80 (in Russian).
14. Shchetinina E. B. Koping-strategii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia kak mekhanizm sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii k srede vysshego obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Coping strategies of students with disabilities as a mechanism of social-psychological adaptation to the higher education institution environment]. *Vestn. Sarat. obl. in-ta razvitiya obrazovaniya* [Bulletin of Saratov Regional Institute of education development], 2016, no. 2 (6), pp. 65–71 (in Russian).
15. Konovalova M. D. Lichnostnyye faktory sotsialno-psikhologicheskoy adaptatsii studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovia [Personal factors of social-physiological adaptation of student with disabilities]. In: *Sotsiokulturnaya integratsiya i spetsialnoye obrazovaniye* [Sociocultural integration and special education]. Moscow, 2015, pp. 461–468 (in Russian).
16. Aleshina Yu. E., Gozman L. Ya., Dubovskaya E. M., Zagika M. V., Kroz M. V. Izmerenie urovnya samoaktualizatsii lichnosti [Measurement samostoyatelnye the person self-actualisation level]. In: *Sotsialno-psikhologicheskie metody issledovaniya supruzheskikh otnosheniy* [Socio-psychological research methods of matrimonial relationships]. Eds. Yu. E. Aleshina, L. Ya. Gozman, E. M. Dubovskaya. Moscow, 1987, pp. 91–114 (in Russian).
17. Mishchenko L. V. Metodika diagnostiki udovletvorennosti uchebnoy deyatel'nostyu [Diagnostics methodic of satisfaction level of educational process]. *Vestn. Pyatigor. gos. lingv. un-ta* [The Scientific Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University], 2007, no. 1–2, pp. 105–111 (in Russian).

Cite this article as:

Konovalova M. D. Peculiarities of Students' Self-Actualization of Personality in the Process of Inclusive Vocational Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 220–227 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-220-227



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.6

ТРАНСФОРМАЦИЯ КАРТИНЫ МИРА И СПОСОБОВ КАТЕГОРИЗАЦИИ ДРУГОГО У СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА

Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, rjaguzova@yandex.ru

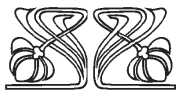
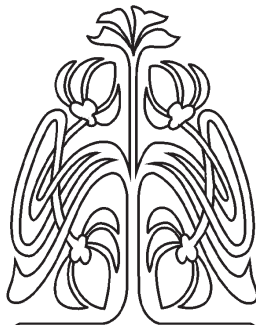
Реализован сетевой подход к анализу картины мира человека и описаны ее основные характеристики (многокомпонентность, отсутствие устойчивого ядра, самоорганизованность, нелинейность, синергетичность связей, полидетерминированность). Проведен теоретический анализ некоторых ядерных образований картины мира: «мы – они», основанное на внешнем отличии двух групп и внутреннем уподоблении их представителей друг другу; «свой – чужой», маркирующее взаимное восприятие и взаимную оценку людей относительно друг друга; «я – другой», выступающее онтологической константой человеческого бытия; «добро – зло» как этико-смысловая база, сконструированная обществом, требующим от каждого своего представителя постоянной ответственной работы по ее пониманию и интерпретации; «жизнь – смерть», связанное с принятием онтологической достоверности смерти и ответственным отношением к проживанию жизни. Утверждается, что все перечисленные конструкты выступают в виде знаковых архетипов, репрезентируют общую систему универсальных значений и онтологических смыслов личности и регулируют ее отношения с миром, самим собой и Другими. Констатируется, что изменение социальной ситуации развития современного ребенка, детерминированное разноуровневыми факторами, связано с трансформациями ядерных компонентов картины мира и связей между ними, а также способов категоризации Другого, приводящим к дегуманизации отношений ребенка с Другими, ослаблению Я и танатизации детского сознания.

Ключевые слова: сетевая парадигма, картина мира, ядерные образования, знаковые архетипы, категоризация Другого.

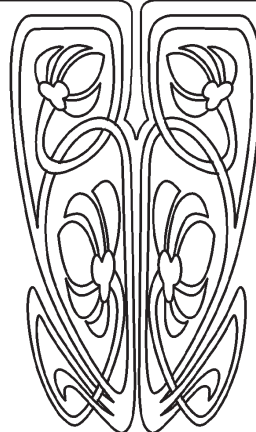
DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237

Введение

Картина мира – целостная, многоуровневая совокупность представлений человека о мире и мироустройстве, других людях, отношениях между ними и с ними, о себе и своей деятельности. Она позволяет человеку ориентироваться в мире и адекватно функционировать в нем, задавая своеобразную оптику видения окружающей действительности и специфическую систему этико-смысловых координат, выступая фундаментальным условием психической жизни человека (А. Н. Леонтьев, В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов, В. В. Петухов, Е. Ю. Артемьева, В. С. Мухина). Конструирование личностью картины мира является способом познания, осмысления и упорядочивания природного, социального и духовного миров, а сама картина мира представляет собой внутреннюю модель внешнего мира, созданную на языке усвоенных социокультурных правил,



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





норм и ценностей, сформированных личностных конструкторов, а также субъективного опыта и переживаний личности.

Происходящие в современном мире перемены, касающиеся информатизации и компьютеризации жизни, сжимания пространства и ускорения времени, интенсификации всех процессов жизнедеятельности неизбежно приводят к изменениям социальной ситуации развития ребенка и трансформации картины мира как интегральной системы значений, репрезентирующей его в сознании субъекта. Бесспорно, что эти изменения усиливаются возросшей гетерохронностью (разновременностью) и диахронностью (разнонаправленностью) детского развития, связанной с фасилитацией и амплификацией одних процессов и торможением и ослаблением других.

Психологический анализ происходящих трансформаций отдельных компонентов картины мира и связей между ними сможет, на наш взгляд, объяснить некоторые причины и истоки тех негативных явлений, которые имеют место в детской и подростковой среде в настоящее время. Мы имеем в виду, прежде всего, «эпидемию» детских суицидов, «игры со смертью», компьютерную аддикцию и уход в виртуальную реальность, проявления жестокости и насилия, изощренный буллинг и «школьный террор». Все перечисленные явления представляют собой детские по локализации на шкале онтогенетического развития личности и не детские по форме и содержанию акты агрессии, направленные на мир, себя, Другого.

Цель данной статьи – теоретическая рефлексия картины мира человека с позиций сетевого подхода, анализ некоторых ее ядерных образований, представляющих собой оценочные знаковые архетипы: «они – мы», «свой – чужой», «я – другой», «добро – зло», «жизнь – смерть» и определение их роли в трансформации способов категоризации Другого у современных детей.

Картина мира с позиций сетевого подхода

Охарактеризуем картину мира человека как сложное, целостное, динамично развивающееся, открытое образование с позиций сетевой парадигмы. Сетевой подход в психологии «пока только заявлен» [1, с. 21], однако, по мнению М. С. Гусельцевой, именно «сетевая методология на сегодняшний день позволяет связать между собой различные ракурсы анализа и уровни феноменологических реальностей» [2, с. 33].

Истоки сетевой парадигмы в гуманитарном знании и сетевую логику анализа можно обнаружить в социометрии Дж. Морено [3], теории коммуникации Г. Бейтсона [4], описаниях сетевого общества Н. Лумана [5] и М. Кастельса [6], анализе интеллектуальных сетей Р. Коллинза [7].

Ключевыми положениями сетевого подхода выступают следующие: 1) сеть представляет собой многоканальную структуру, в которой две точки связываются множеством магистралей, а каждая из них состоит из большого количества отрезков и путей; 2) сеть репрезентируется различными компонентами, узлами, а также синергетическими взаимодействиями между ними; 3) сетевая организация не имеет строго фиксированного центра, любой узел в той или иной ситуации может стать активным центром; 4) сеть не предполагает строгой иерархичности, соподчиненности уровней ее организации, хотя и не исключает наличие самих уровней, каждый из которых имеет существенное самостоятельное значение для функционирования сети; 5) сеть – открытая нелинейная система, обладающая многообразием обратных связей и проницаемыми границами, допускающая новации и трансформации без утраты общего баланса благодаря процессам самоорганизации, происходящим в ней.

Целостность, устойчивость и непротиворечивость картины мира человека обеспечивается тем, что ее структура имеет сетевую организацию, состоящую из упорядоченных частей, узлов, ядерных образований. Как считает В. В. Петухов, именно ядерные образования выступают в виде «фундаментальных опор существования человека в качестве сознательного существа, отражают его действительные связи с миром и не зависят от рефлексии по их поводу» [8, с. 14]. Указанные образования структурируют и упорядочивают чувственные образы, переводя «чувственную ткань сознания в значения» (А. Н. Леонтьеву). Они формируются на разных этапах онтогенеза, взаимодействуют друг с другом и репрезентируют общую систему универсальных значений и онтологических смыслов личности.

Аналогичную идею высказывает Г. Бейтсон, полагая, что у человека имеются эпистемологические и онтологические предпосылки, представляющие собой привычные для него предположения, которые имплицитно встроены в отношения между человеком и средой. Эпистемологические предпосылки вне зависимости от их истинности или логичности становятся своего рода базовыми правилами, согласно которым человек адаптируется или не адаптируется к социальному и природному окружению, выстраивая определенные отношения с миром и другими людьми. Благодаря им и с их помощью личность структурирует и упорядочивает свой субъективный опыт, конструирует картину мира и собственный образ Я, определяет свое место в мире. Подчеркнем еще раз важную мысль, высказанную Г. Бейтсоном, относительно истинности и логичности эпистемологических предпосылок: «Ошибочные предпосылки все равно работают» [4, с. 444], отмечая при этом их значение и роль



в процессах функционирования психики, а также возможность смены или трансформации базовых предположений или правил в том случае, если расхождения между реальностью и эпистемологическими предпосылками начинают явно осознаваться человеком.

Способность картины мира строиться, достраиваться и перестраиваться в течение всей жизни человека отражает такие характеристики ее сетевой организации, как незавершенность и открытость. При этом картина мира как любое открытое образование стремится к динамическому равновесию и самоорганизации через прогрессивные или регрессивные изменения тех или иных составляющих. Безусловно, не все воздействия способны оказать влияние на структурные компоненты картины мира и трансформировать их, это под силу или чрезвычайно сильным событиям (критический инцидент), или двойным посланиям, или свежесозначимым для личности стимулам, ситуациям, как правило, включенным в пространство личных переживаний и индивидуального опыта человека. Однако изначально при формировании картины мира значительная роль отводится социальным факторам, опосредованным культурой, социумом, ближайшим окружением индивида.

Другими характеристиками картины мира являются многомерность и детерминированность. Известно, что картина мира человека конструируется под воздействием таких объективных факторов, как культура, религия, обучение, воспитание, институты и агенты социализации. Однако трудно не согласиться с идеей К. Гергена [9] и Р. Харре [10], согласно которой мир конструируется не в индивидуальном сознании отдельной личности, а в процессах ее совместного функционирования с другими социальными акторами. Это происходит благодаря выработке общих значений, диалогов и полилогов с другими субъектами, принятым в обществе соглашениям и реализуемым социальным практикам. Кроме того, в построении картины мира велика роль субъективных факторов – индивидуально-типологических свойств и личностных предикторов, к которым можно отнести следующие: уровень развития и стиль познавательной активности, качество эмоциональных процессов, внутренняя позиция, ценностные ориентации, смыслы, установки, верования, жизненный опыт человека.

Такие характеристики картины мира, как упрощенность и схематичность указывают на то, что она как совокупность субъективно сформированных когнитивных конструктов обобщает и схематизирует действительность. В подтверждение этому можно привести слова Г. Бейтсона, который, ссылаясь на афоризм А. Коржибского «Карта – не территория, а имя – отнюдь не именованная вещь», констатирует, что «мен-

тальная карта – это карта карт карт» [4, с. 412]. Причем на ранних этапах онтогенетического развития человека его картина мира состоит из максимально общих понятий и категорий, которые в течение жизни подвергаются селекции, редактируются, углубляются, дифференцируются, перекодируются с помощью знаковых систем и на основе опыта действия и взаимодействия личности.

Еще одной характеристикой картины мира является ее уникальность, которая свидетельствует о том, что картина мира каждого человека неповторима и эксклюзивна, поскольку представляет собой специфическую констелляцию результатов социокультурных, социально-психологических, личностных и ситуативных воздействий, под влиянием которых сформированы индивидуально-личностные перцептивные эталоны, ментальные схемы и аффективные комплексы. Вместе с тем необходимо отметить, что картины мира людей, социализирующихся в сходных исторических и социокультурных условиях, принадлежащих одной и той же группе (возрастной, семейной, поколенческой, этнической, гендерной, профессиональной), имеют общие психологические опоры и внутренние ориентиры. Именно они позволяют разным субъектам конструировать близкие по содержанию интерпретационные схемы, когнитивные карты и поведенческие сценарии, обеспечивающие сходную оптику, подобные инварианты мировосприятия, похожие или даже аналогичные формы категоризации мира, себя и других людей.

Ядерные компоненты картины мира и их характеристика

В центре нашего исследовательского интереса находятся ядерные категории: «мы – они», «свой – чужие», «я – другой», «добро – зло», «жизнь – смерть», а также синергетические связи между ними. Указанные категории не могут пониматься дизъюнктивно как однозначные дихотомии, поскольку они представляют собой слова-понятия, денотативные смыслы которых могут выступать как особые архетипы, своеобразные «понятия-знаки», являющиеся, по мнению В. С. Мухиной, смыслообразованиями, симптомокомплексами, сущностно значимыми для личности, несущими в себе архетипические значения/смыслы и формирующими отношения личности с миром, самим собой и Другими [11]. Проанализируем выделенные оценочные знаковые архетипы.

В симптомокомплексе «мы – они», глубоко укоренившемся в сознании человека, изначально заложен принцип противопоставления ингруппы и аутгруппы, основанный на внешнем отличии двух групп и внутреннем уподоблении



их представителей друг другу. Указанный принцип предполагает асимметричность оценочных категорий, разную степень их обобщенности и существенные различия в детерминации эмоциональных состояний. Как справедливо считает Б. Ф. Поршнев, психологическая категория «они» первична по своему генезису, поскольку в контексте филогенетического и онтогенетического развития формируется раньше, чем «мы», через антитезу «не они»: только осознание того, что существуют «они», рождает у человека желание обособиться от «них» и самоопределиваться как «мы» [12].

Разновидностью симптомокомплекса «мы – они» выступает дуальная категория «свой – чужой», маркирующая взаимное восприятие и взаимную оценку людей относительно друг друга. Нам импонирует точка зрения А. В. Шипилова [13], согласно которой критерием различения пар «мы – они» и «свой – чужие» выступает точка отсчета, связанная с местоположением наблюдателя. «Мы – они» как когнитивный конструкт предполагает позицию включенного, заинтересованного наблюдателя, характеризующуюся значимостью для личности той конкретной социальной группы или общности, в которую она интегрирована, приверженностью ее культурным/социальным нормам и образцам, идентификацией с нею, сформированным чувством «мы», при этом основным механизмом дифференциации становится, как уже упоминалось, механизм противопоставления. Бинарная категория «свой – чужие» имеет отношение к позиции стороннего наблюдателя, оперирующего иными оценочными смысловыми контекстами, и основывается на механизме сравнительного сопоставления. Как правило, смысловой контент категорий «мы», «свой», «не они» содержит такие характеристики, которые описывают ингруппу как правильную, хорошую, человеческую, заслуживающую доверия. В то время как содержание категорий «не-мы», «они», «враги», «чужие» наполнено архетипическими смыслами недоверия, вражды, отчуждения, беспокойства, тревоги и опасения.

Категориальный комплекс «Я – Другой» является онтологической константой человеческого бытия и становления субъектности личности в социальных взаимоотношениях, фундаментальным основанием самой возможности возникновения собственно человеческого в человеке [14], условием формирования идентичности личности и ценностно-смысловой регуляции ее поведения. Существование каждого человека реализуется на границах собственного и иного миров, своего и чужого сознания, при этом все участники социальных интеракций имеют значение Другого, обусловлены Другим и важны для Другого. Если «Я» представляет собой «значимое обозначение своего присутствия в мире, непосредственно мне

данная целостность моей сущности» [11, с. 190], то Другой – это носитель бытийных смыслов и универсальных ценностей, транслирующий правила и нормы, позволяющие человеку входить в социальный мир, духовно обжитой Другими, и пользоваться его культурным капиталом. При этом Другой может выступать в качестве реального или виртуального Другого, локализованного в конкретной группе, общности или социуме, символического Другого, репрезентированного в культурных образцах и эталонах того общества, в которое интегрирована личность, персонализированного Другого как совокупности имплицитированных качеств и характеристик Другого, встроенных в интрапсихическое пространство личности [15].

Архетип «Жизнь – смерть» имманентно связан с мировоззрением человека и его духовным миром, поэтому его анализ невозможен без привлечения философского дискурса. Смерть в экзистенциальном смысле – это конечность, выход за пределы мира сущего или непрерывное присутствие человека перед лицом смерти. Как считает М. Хайдеггер, чтобы осознать себя как целостность, личность должна выйти за пределы ситуации, «забежать вперед», а осознание предстоящей личной смерти побуждает человека к переходу на более высокий модус существования [16]. Более того, если человек встретился со своей собственной смертью и осознал жизнь как возможность возможности [17], и узнал смерть как невозможность дальнейшей возможности [18], то приходит осознание того, что пока человек жив, он может что-то изменить в своей жизни. Интересна мысль М. Бланшо, согласно которой смерть для людей – самая главная надежда, их единственная надежда быть людьми. Смерть очеловечивает природу, возводит существование к бытию; она – самая человеческая, что есть в нас самих; только в мире она – смерть, человек знает о ней, потому что он – человек, и он – человек, потому что в нем происходит становление смерти [19].

По мнению Ж. Деррида, смерть составляет самый большой секрет человеческой жизни, секрет неподменяемой единственности каждого живущего и жившего, фундаментальное свидетельство не одиночества человека, его дар обретения себя [20].

Приведенные цитаты убедительно свидетельствуют о том, что столкновение со смертью представляет собой значимый контекст осмысления жизни. В то же время личностная рефлексия смерти способствует раскрытию сущности человеческой жизни, формированию не только и не столько отношения человека к самой смерти как экзистенциальному феномену, сколько его ответственного отношения к собственной жизни и способу ее проживания, требующего от индивида значительных затрат и усилий.



В рамках психологии также достаточно работ, направленных на изучение влияния на личность осознания смерти как конечности собственного бытия. З. Фрейд полагает, что в глубине души человек не верит в собственную смерть, а смерти Другого часто приписывает характер не неизбежности, а случайности. Однако при этом он констатирует, что жизнь теряет содержание и интерес, если из нее исключена наивысшая ставка – ставка жизни [21]. Аналогичную идею высказывает В. Франкл: «Если бы мы были бессмертны, жизнь не имела бы смысла, в то время как перед лицом смерти мы обязаны максимально использовать отведенное нам время» [22, с. 192]. С точки зрения Ф. Перлза, жизнь приобретает подлинный характер только после поворота лицом к смерти, а зрелость трактуется им как «переход от опоры на окружающих к опоре на самого себя» [23, с. 31]. По мнению И. Ялома, смерть представляет собой часть жизни, причем осозная это, человек обогащает собственную жизнь, начинает ценить бесчисленные данности своего существования [24].

Таким образом, можно констатировать, что интеграция понятий жизни и смерти в целостный опыт личности, принятие онтологической достоверности смерти, рефлексия конечности собственного существования выступают позитивными факторами, значимыми предпосылками и необходимыми условиями развития и роста личности, детерминантами ее самоопределения и самоактуализации. В то же время избегание рефлексии смерти, ее замалчивание или вытеснение за горизонты жизни могут приводить к утрате личностью собственного Я, актуализации беспомощности, незащитности и экзистенциального страха не только перед смертью, но и перед жизнью, порождая у личности невротическую тревогу и депрессивные состояния.

Вместе с тем необходимо дифференцировать архетип «жизнь – смерть» и смерть как событие на жизненном пути личности, которое переживается по поводу смерти другого человека как трагическое, жесткое, беспощадное, а иногда и травматическое и в то же время всегда актуализирующее осознание конечности собственного существования. Переживания личности по отношению к смерти другого человека свидетельствуют о серьезной внутренней работе, проделанной ею, способствующей формированию осмысленного отношения к жизни и смерти.

«Добро – зло» – основные нравственные категории, являющиеся аксиологическими антиподами, содержательно и смыслово не существующими друг без друга и часто не поддающимися логической дифференциации. Без рефлексии сути добра и зла человек не может адаптироваться и выжить в окружающем природном и предметном мирах, осмыслить сущность социального мира, свою роль и место в нем, выстроить взаимоотно-

шения и взаимодействия с другими социальными акторами, а также осознать такие важные императивно-ценностные, духовные категории, как честь, совесть, справедливость, мораль, нравственность.

Добро – одно из важнейших этико-смысловых понятий, которое конструируется социумом и существует в его символическом культурном пространстве. Общество создает, транслирует и задает определенную оптику различения добра – зла, требуя от каждого своего представителя постоянной ответственной работы по его пониманию и интерпретации. «Добро – зло» – универсальные базовые понятия, которые формируются личностью как субъективные оценочные категории на самых ранних этапах социализации. Это происходит благодаря агентам и институтам социализации через легитимированные образцы социальных практик, усвоение нормативов хорошего и плохого, правильного и неправильного, социально одобряемого и неодобряемого. Добро, выступая нравственным ориентиром личности, является базовой составляющей ее поведенческой и коммуникативной активности, определяя как общую жизненную стратегию личности, так и действия, решения, поступки человека в ситуациях повседневного жизненного выбора.

Изменения социальной ситуации развития современного ребенка и связей между ядерными компонентами его картины мира

В настоящее время вся система социальных отношений ребенка с окружающим миром подверглась существенным трансформациям, причины которых могут быть представлены на трех уровнях анализа:

макроуровень: глобализация, связанная с тотальным расширением / сжатием пространства и времени; неконтролируемое увеличение информационных потоков и их разнонаправленность; рост ценностно-смысловой неопределенности мира; усиление рискогенности и социальной напряженности в мире; культурная гетерогенность и мозаичность мира, визуальный и антропологический повороты в культуре;

мезоуровень: превращение Интернета в институт социализации, всеобщая доступность информации и ориентация на прирост знаний; усиление роли СМИ и социальных сетей; инверсия культурных норм;

микроруровень: изменение роли и сущности института семьи и образования; ограничение пространства детской жизнедеятельности; уменьшение значимости чувства принадлежности к конкретной группе; снижение уровня привязанности; множественность вариантов идентификации; вовлеченность в виртуальное взаимодействие; размывание границ между реальным и виртуальным мирами.



Оставим за пределами нашей рефлексии роль и влияние информационно-коммуникативной среды на психику современного ребенка, изменяющей процессы приема и категоризации информации, систему когнитивных потребностей, познание, научение, игру и присвоение культурного опыта ребенка; гибкость и открытость его смысловых структур, специфические особенности поддержания и установления коммуникационных связей и отношений. Перечисленное указывает на усиливающееся значение аудиовизуальных образов в картине мира современного ребенка, которая приобретает фрагментарный, мозаичный, «клиповый» характер и включает большое количество стереотипных представлений, конфликтных, противоречивых смыслов, а также свидетельствует о формировании особого хронотопа образа мира как «вечно длящегося настоящего» [25].

Проанализируем изменения в ядерных образованиях картины мира современного ребенка, опираясь на эмпирические данные, полученные отечественными учеными. В исследованиях В. В. Абраменковой показано, что с помощью визуализации детской картины мира возможна реконструкция культурных символов, знаков, схем как маркеров смысловых отношений ребенка к тем или иным сторонам жизни, в частности, отношения к добру и злу. Результаты масштабного исследования, проведенного в разное время и на разных возрастных группах, убедительно доказывают наличие тенденций к размыванию границ представлений о добре и зле в картине мира современных детей, существенный сдвиг их графических предпочтений в сторону привлекательности зла; отсутствие дифференциации или смешение позитивных и негативных сторон жизни, постепенное исчезновение людей из детских рисунков, репрезентирующих «добро» [26]. Об изменении отношения к добру косвенно свидетельствуют также данные, полученные С. В. Молчановым и О. В. Алмазовой. Анализируя принятие подростками ответственности при нарушении моральной нормы в дилеммах разного типа, они констатируют однозначную атрибуцию ответственности в дилеммах асоциального типа, тогда как в дилеммах просоциального типа и дилеммах конфронтующих норм подростки чаще не признают ответственность нарушителя нормы [27], что также указывает на неоднозначное отношение современного ребенка к нравственной категории «добро».

В целом можно констатировать наличие тенденции к дегуманизации отношений ребенка с Другими в обществе, обусловленной специфическими особенностями категоризации Другого и его местом в субъективной картине мира ребенка: Другой не позиционируется как онтологический посредник всех смыслообразующих

интеракций, он вытесняется за пределы картины мира, не рассматривается как источник добра и милосердия, ему не атрибутируются значимые позитивные качества. «Утраченный Другой» и потеря интересубъективности как личностного измерения Я и Другого способствует усилению эгоцентрических тенденций личности, общему снижению уровня эмпатийности, фасилитации закрытости для Другого, приводящей к искажениям самопринятия и понимания самобытности и уникальности собственного «Я», несформированности умения ставить себя на место другого человека. Все перечисленное приводит не только к трансформации картины мира, но и деформации личностного развития, его обеднению и упрощению, поскольку амплификация развития происходит благодаря соприсутствию, сопереживанию, сопричастности и соучастию Другого.

Важные изменения происходят в конструктах «свой – чужой» и «мы – они», смысловые границы понимания которых также существенно трансформируются. В целом ряде экспериментальных исследований показано, что на ранних этапах онтогенеза при решении морально-нравственных дилемм дети встают на сторону «своего», даже если он осознанно наносит вред «чужому», несправедливо отбирая тот или иной жизненный ресурс. Для более старших детей характерно в большей степени проявление справедливости по отношению к чужому [28], а для взрослых, находящихся в стрессовых условиях, также выявлен возврат или, как считают авторы, регресс к более ранним «детским» формам нравственного предпочтения, связанный с системной дедифференциацией [29].

На наш взгляд, возможно еще одно объяснение приведенного экспериментально полученного факта, которое связано с содержательным и смысловым наполнением категории «Другой» и, в частности, переопределением границ «своего» и «чужого» в категориальной системе современных детей и, соответственно, их картине мира. В приведенных исследованиях в качестве «своего» выступает человек, а в качестве «чужого» рассматриваются инопланетяне, дикие и домашние животные. Но если проанализировать современных персонажей детских мультфильмов и компьютерных игр, то к «своим» можно отнести телепузиков, смешариков, смурфиков, человека-паука, спанча Боба, Лунтика, бродягу Хобо и т. п., благодаря которым у ребенка возникают ложные идентификации с несуществующими Другими, т. е. ребенок устанавливает сходство и различие с отсутствующими прототипами, действия и поведение которых не всегда соответствуют императиву этического Другого. В результате ребенок включает их в субъективную картину мира, удваивая, умножая то, чего нет, т. е. по



сути, конструирует симулякры, не способные создать смысл Другого и целого мира Других, выступить в качестве понятийных смысловых опор, что приводит к «вакации Я», при которой модальность отсутствия становится значимой и определяющей [30].

Еще одной тенденцией, обусловленной спецификой анализируемых ядерных понятий, является танатизация детской картины мира, связанная с эстетизацией смерти, поэтизацией разрушений и деструкций. Помимо перечисленных выше персонафицированных получеловеческих персонажей и антропоморфных предметов в картине мира современного ребенка появляется достаточное количество inferнальных, монструозных и демонических существ. К ним относятся скелеты, вампиры, зомби, призраки, привидения, монстры, которые позиционируются не как злые, угрожающие и опасные сущности, актуализирующие страх, ужас и тревогу, а как непознанные и загадочные персонажи, обладающие притягательностью и мистической силой. Безусловно, многие сказки и мультфильмы имеют развивающий потенциал, помогают усваивать социальные отношения, нормы и правила, расширяют горизонты жизненного пространства ребенка, формируют способность к этическому оцениванию и четкости моральных оценок [31, 32]. Они построены на определенности положительных и отрицательных героев, антитезе «свой, хороший, добрый – иной, плохой, злой», и в них добро всегда побеждает, а зло наказуемо или осмеяно. Однако сейчас многое из происходящего на экране телевизора или монитора не приводит к закреплению причинно-следственных связей и морально-этических норм, не формирует опыт проживания той или иной ситуации, воспринимаясь не всерьез, а как игра, которую легко можно остановить, прервать и возобновить заново. Демоническое, привлекая детей и подростков своей неограниченной властью, абсолютной силой и зачарованностью, вторгается в их повседневную реальность, обесценивая и жизнь, и смерть. Интериоризируясь, демоническое оказывает влияние на проявления чрезмерной агрессивности, враждебности, жестокости по отношению к другим, приводит к ослаблению и подавлению Я, саморазрушающему, деструктивному поведению; формирует легкие отношения к смерти, бросание ей вызова и даже глумления над нею как способу борьбы со страхом смерти.

Выводы

Проведенная теоретическая рефлексия позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Применение сетевого подхода к анализу картины мира человека показало большой эвристический капитал и объяснительный потенциал

сетевой парадигмы при описании основных характеристик картины мира – многокомпонентность, отсутствие устойчивого ядра, самоорганизованность, нелинейность, синергетичность связей, полидетерминированность.

2. Ядерные компоненты картины мира: «мы – они», «свой – чужие», «я – другой», «добро – зло», «жизнь – смерть» выступают в виде знаковых оценочных архетипов, репрезентирующих общую систему универсальных значений и онтологических смыслов личности, регулирующих ее отношения с миром, самим собой и Другими.

3. Выделены основные факторы, обуславливающие изменение социальной ситуации развития современных детей, и проанализированы трансформации, происходящие в ядерных образованиях их картины мира и синергетических связях между ними, которые приводят к дегуманизации отношений ребенка с Другими в обществе, опосредованной специфическими особенностями категоризации Другого и его местом в субъективной картине мира ребенка; усилению эгоцентрических тенденций личности, общему снижению уровня эмпатийности, фасилитации закрытости от Другого; вакации, ослаблению Я, искажению самопринятия, самопонимания и танатизации картины мира, связанной с привлекательностью смерти, разрушений, деструкций и обесцениванием жизни.

4. Переопределение границ «своего» и «чужого», множественность ложных идентификаций, а также нечеткая различимость «добра» и «зла», «жизни» и «смерти» влияют на становление этического самосознания ребенка, приводят к снижению уровня моральности как качественной гарантии человечности межличностных отношений, размыванию границы признания и уважения Другого.

Библиографический список

1. Зеленкова Т. В. О сетевой парадигме в психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 3. С. 18–28.
2. Гусельцева М. С. Культурно-аналитический подход к феномену информационной социализации // Мир психологии. 2010. № 3. С. 26–34.
3. Морено Я. Л. Социометрия : экспериментальный метод и наука об обществе. М., 2001. 363 с.
4. Бейтсон Г. Экология разума : избр. ст. по антропологии, психиатрии и эпистемологии. М., 2000. 476 с.
5. Луман Н. Общество как социальная система. М., 2004. 232 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура. М., 2000. 608 с.
7. Коллинз Р. Социология философий : глобальная теория интеллектуального изменения. Новосибирск, 2002. 1280 с.



8. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 4. С. 13–20.
9. Gergen K. J. Realities and relationships : soundings in social construction. Cambridge, 1994. 368 p.
10. Harre R. Metaphysics and methodology: Some prescriptions for social psychological research // European Journal of Social Psychology. 1989. Vol. 19, № 5. P. 439–453.
11. Мухина В. С. Уникальный диапазон понятия «Архетип» // Развитие личности. 2014. № 4. С. 163–201.
12. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1979. 235 с.
13. Шитлов А. В. «Свои», «чужие» и другие. М., 2008. 568 с.
14. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Учен. зап. Пед. ин-та СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Психология. Педагогика. 2010. № 2. С. 3–8.
15. Рягузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» : социально-психологический анализ : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49 с.
16. Ставцев С. Н. Введение в философию Хайдеггера. СПб., 2000. 192 с.
17. Кьеркегор С. Страх и трепет. М., 1993. 109 с.
18. Хайдеггер М. Бытие и время. Харьков, 2003. 503 с.
19. Бланио М. От Кафки к Кафке. М., 1998. 240 с.
20. Губин В. Д. Смерть – «единственная надежда быть человеком» // Homo philosophans : сб. к 60-летию профессора К. А. Сергеева. СПб., 2002. Вып. 12. С. 303–311.
21. Фрейд З. Мы и Смерть. URL: www.6lib.ru/books/mi_i_smert_18185.html (дата обращения: 31.01.2018).
22. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. 368 с.
23. Перлз Ф. Гештальт-семинары. Гештальт-терапия дословно. М., 1998. 324 с.
24. Ялом И. Вглядываясь в солнце. Жизнь без страха смерти. М., 2009. URL: <http://psychoanalysis.pro/lib.html> (дата обращения: 31.01.2018).
25. Богдановская И. М., Иконникова Г. Ю., Королева Н. Н. Роль современной информационно-коммуникативной среды в формировании идентичности и образа мира современных подростков // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. Т. 7, № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya_et_al.html (дата обращения: 17.06.2017).
26. Абраменкова В. В. Добро и зло в картине мира современного ребенка // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та. Сер. 4. Педагогика. Психология. 2007. № 2 (5). С. 131–154.
27. Молчанов С. В., Алмазова О. В. Представления подростков об ответственности в моральных дилеммах разного типа // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 4. С. 81–90.
28. 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.
29. Знаменская И. И., Марков А. В., Бахчина А. В., Александров Ю. И. Отношение к «Чужим» при стрессе : системная дедифференциация // Психол. журн. 2016. Т. 37, № 4. С. 44–58.
30. Батай Ж. Внутренний опыт. СПб., 1997. 336 с.
31. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Психолого-педагогическая экспертиза мультфильмов для детей и подростков // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 4–11.
32. Кривуля Н. Г. «Страшные» мультфильмы современной анимации // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 4. С. 57–65.

Образец для цитирования:

Рягузова Е. В. Трансформация картины мира и способов категоризации Другого у современного ребенка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 228–237. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237

Transformation of Worldview and Ways of Categorization of the Other in Modern Children

Elena V. Ryaguzova

Saratov State University
83, Astrakhanskay Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail rjaguzova@yandex.ru

The article presents the implementation of the network approach to analyzing the worldview of a person and describes its main characteristics (complexity, lack of a stable core, self-organization, nonlinearity, synergistic relationships, polydetermination). A theoretical analysis of the following nuclear formations of the worldview

is conducted: “we-they”, based on the external difference between the two groups and the internal assimilation of their representatives to each other; “friend – foe”, marking the mutual perception and mutual evaluation of people relative to each other; “I – the other” which is the ontological constant of human existence; “good – evil” as an ethical and semantic base, designed by society, requiring from each of its representatives a permanent responsible work on its understanding and interpretation; “life - death”, associated with the acceptance of the ontological reliability of death and a responsible attitude to life. It is stated that all the listed constructs act in the form of iconic archetypes, represent the general system of universal meanings and ontological meanings of personality and regulate its relations with the world, itself and the Others. It is found that the change in social situation of development of a modern



child, determined by factors of different levels, is connected with the transformations of the nuclear components of worldview and connections between them, as well as the ways of categorizing the Other, leading to the dehumanization of a child's relationship with the Others, the weakening of Ego and "tanatization" of a child's consciousness.

Key words: network paradigm, worldview, nuclear formations, iconic archetypes, the categorization of the Other.

References

1. Zelenkova T. V. O setevoy paradigme v psikhologii [About Net Paradigm in Psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii* [Methodology and History of Psychology], 2007, vol. 2, iss. 3, pp. 18–28 (in Russian).
2. Gusel'tseva M. S. Kul'turno-analiticheskiy podkhod k fenomenu informatsionnoy sotsializatsii [Cultural-Historical Approach to Phenomenon of Informational Socialization]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2010, no. 3, pp. 26–34 (in Russian).
3. Moreno Ya. L. *Sotsiometriya: eksperimental'nyy metod i nauka ob obshchestve* [Sociometry: Experimental Method and Science about Society]. Moscow, 2001. 363 p. (in Russian).
4. Beytson G. *Ekologiya razuma: Izbr. st. po antropologii, psikhologii i epistemologii* [Ecology of Sense: Selected Papers of Anthropology, Psychology and Epistemology]. Moscow, 2000. 476 p. (in Russian).
5. Luman N. *Obshchestvo kak sotsial'naya sistema* [Society as Social System]. Moscow, 2004. 232 p. (in Russian).
6. Kastel's M. *Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo, kul'tura* [Informational Epoch: Economy, Society, Culture]. Moscow, 2000. 608 p. (in Russian).
7. Kollinz R. *Sotsiologiya filosofiy: global'naya teoriya intellektual'nogo izmeneniya* [Sociology of Philosophies: Global Theory of Intellectual Change]. Novosibirsk, 2002. 1280 p. (in Russian).
8. Petukhov V. V. Obraz mira i psikhologicheskoe izucheniye myshleniya [Image of World and Psychological Study of Thinking]. *Vestn. Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1984, no. 4, pp. 13–20 (in Russian).
9. Gergen K. J. *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge MA, 1994. 368 p.
10. Harre R. Metaphysics and methodology: Some prescriptions for social psychological research. *European Journal of Social Psychology*, 1989, vol. 19, no. 5, pp. 439–453.
11. Mukhina V. S. Unikal'nyy diapazon ponyatiya «Arkhetyp» [Uniquely Diapason of Essence "Archetype"]. *Razvitiye lichnosti* [Development of Personality], 2014, no. 4, pp. 163–201 (in Russian).
12. Porshnev B. F. *Sotsial'naya psikhologiya i istoriya* [Social Psychology and History]. Moscow, 1979. 235 p. (in Russian).
13. Shipilov A. V. "Svoi", "chuzhie" i drugie [Insiders, Strangers and Others]. Moscow, 2008. 568 p. (in Russian).
14. Slobodchikov V. I. So-bytiynaya obrazovatel'naya obshchestvennost' – istochnik razvitiya i sub'ekt obrazovaniya [Co-Being Educational Community – Source of Development and Subject of Education]. *Uchen. zap. Ped. Instituta SGU im. N. G. Chernysheskogo. Ser. Psikhologiya. Pedagogika* [Academic Articles of Pedagogical Institute, Saratov State University. Ser. Psychology. Pedagogy], 2010, no. 2, pp. 3–8 (in Russian).
15. Ryaguzova E. V. *Lichnostnye reprezentatsii vzaimodeystviya «Ya – Drugoy»: sotsial'no-psikhologicheskii analiz* [Personal Representations of "I – Other" Interaction: Social-Psychological Analysis]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2012. 49 p. (in Russian).
16. Stavtsev S. N. *Vvedenie v filosofiyu Khaydeggera* [Introduction into Heidegger's Philosophy]. St. Petersburg, 2000. 192 p. (in Russian).
17. K'erkegor S. *Strakh i trepet* [Fear and Trembling]. Moscow, 1993. 109 p. (in Russian).
18. Khaydegger M. *Bytie i vremya* [Being and Time]. Kharkov, 2003. 503 p. (in Russian).
19. Blansho M. *Ot Kafki k Kafke* [From Kafka toward Kafka]. Moscow, 1998. 240 p. (in Russian).
20. Gubin V. D. Smert' – «edinstvennaya nadezhda byt' chelovekom» [Death – "The Only Hope to Be Human"]. *Homo philosophans: sb. k 60-letiyu professora K. A. Sergeeva* [Homo philosophans. Collection to prof. K. A. Sergeev's 60th birthday]. St. Petersburg, 2002, iss. 12, pp. 303–311 (in Russian).
21. Freyd Z. *My i smert'* (We and Death). Available at: www.6lib.ru/books/mi_i_smert_18185.html (accessed 31 January 2018) (in Russian).
22. Frankl I. *Chelovek v poiskakh smysla* [Person at Will of Meaning]. Moscow, 1990. 368 p. (in Russian).
23. Perlz F. *Geshalt'-seminary. Geshalt'-terapiya doslovnno* [Gestalt-Seminars. Gestalt-Therapy Literally]. Moscow, 1998. 324 p. (in Russian).
24. Yalom I. *Vglyadyvayas' v solntse. Zhizn' bez strakha smerti* (Peering at Sun. Life without Fear of Death). Moscow, 2009. Available at: <http://psychoanalysis.pro/lib.html> (accessed 31 January 2018) (in Russian).
25. Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Koroleva N. N. Rol' sovremennoy informatsionno-kommunikativnoy sredy v formirovaniy identichnosti i obraza mira sovremennykh podrostkov (Role of Modern Informative and Communicative Environment in Formation of Modern Adolescents' Identity and World Image). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* (Psychological Science and Education), 2015, vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Bogdanovskaya_et_al.phtml (accessed 17 June 2017) (in Russian).
26. Abramenkova V. V. Dobro i zlo v kartine mira sovremenogo rebenka [Good and Evil in Modern Child's World Picture]. *Vestn. Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanit. un-ta. Ser. 4. Pedagogika. Psikhologiya* [St. Tikhon's University Review. Ser. IV. Pedagogy. Psychology], 2007, no. 2 (5), pp. 131–154 (in Russian).
27. Molchanov S. V., Almazova O. V. Predstavleniya podrostkov ob otvetstvennosti v moral'nykh dilemmakh raznogo tipa [Adolescents' Presents of Responsibility at Moral



- Dilemmas of Different Kinds]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2017, vol. 13, no. 4, pp. 81–90 (in Russian).
28. Sozinova I. M., Znamenskaya I. I., Aleksandrov Yu. I. Nравственное отношение к «Чужому» у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм: предубеждения и предпочтения [Moral Relation to Stranger by 3–11-year-old Children. Solving Moral Dilemmas: Prejudices and Preferences]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2013, vol. 6, no. 1, pp. 44–57 (in Russian).
29. Znamenskaya I. I., Markov A. V., Bakhchina A. V., Aleksandrov Yu. I. Otnoshenie k «Chuzhim» pri stresse: sistemnaya dedifferentsiatsiya [Relation to Strangers during Stress: System De-Differentiation]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2016, vol. 37, no. 4, pp. 44–58 (in Russian).
30. Batay Zh. *Vnutrenniy opyt* [Inner Experience]. St. Petersburg, 1997. 336 p. (in Russian).
31. Smirnova E. O., Sokolova M. V. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza mul'tfil'mov dlya detey i podrostkov [Psychological and Pedagogical Expertise of Cartoons for Children and Adolescents]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, vol. 10, no. 4, pp. 4–11 (in Russian).
32. Krivulya N. G. «Strashnye» mul'tfil'my sovremennoy animatsii [Frightful Cartoons of Modern Animation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2014, vol. 10, no. 4, pp. 57–65 (in Russian).

Cite this article as:

Ryaguzova E. V. Transformation of Worldview and Ways of Categorization the Other in a Modern Children. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 228–237 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-228-237



УДК 159.99

ТРИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ТРИ ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА: В СОЦИАЛЬНОЙ, ОРГАНИЗАЦИОННОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

И. Е. Гарбер, А. А. Шаров

Гарбер Илья Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, Ilya.Garber@gmail.com

Шаров Алексей Александрович, аспирант, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, alsh2013mag@gmail.com

Актуальность изучения феномена сотрудничества обусловлена его широкой распространенностью в различных сферах общества и недостаточной изученностью по сравнению с конфликтом. Цель работы заключается в сравнении различных подходов к определению понятия «сотрудничество» и его изучению в социальной, организационной и педагогической психологии. Гипотеза исследования заключается в том, что в различных контекстах (обществе, организации, обучении) исходный конструкт расщепляется на три относительно независимых и изучается разными методами. Предложен альтернативный подход к сотрудничеству в терминах постнеклассической психологии (соответствие, избирательность, взаимность). Проведен критический анализ житейских и философских представлений о сотрудничестве. Выделены, на базе психологического словаря APA (American Psychological Association), три рабочих определения сотрудничества для социальной, организационной и педагогической психологии. Обсуждены особенности употребления термина «сотрудничество» на примере конкретных социально-психологических, организационно-психологических и педагогико-психологических исследований, а не на абстрактно-теоретическом уровне. Проанализированы современные, преимущественно западные, исследования, отличающиеся по методологии от советских теорий коллектива и совместной деятельности. Показано, что для социальной психологии характерен экспериментальный подход к изучению сотрудничества в естественных (эффекты Рингельмана, Кёлера) и лабораторных (теория игр) условиях. Установлено, что для организационной психологии характерны четкая концептуализация сотрудничества, разделение терминов «кооперация», «координация» и «сотрудничество», внимание к диагностике, измерению и оценке сотрудничества. Даны рекомендации по использованию в педагогической психологии сотрудничества как ресурса преодоления расслоения и дифференциации по реальному, а не формальному уровню образования.

Ключевые слова: сотрудничество, кооперация, эффект Рингельмана, эффект Кёлера, опросник факторов сотрудничества Уайлдера, инструмент оценки сотрудничества, индекс эффективности сотрудничества.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-238-244



Что важнее в диаде: соперничество или сотрудничество?

Конфликт, конкуренция, конфронтация, соперничество привлекают большее внимание современных СМИ и социальных исследователей, составителей словарей и энциклопедий, нежели кооперация и сотрудничество. Достаточно упомянуть выделение науки и учебной дисциплины «конфликтология» и предложение московского психолога А. Г. Шмелева рассматривать конкуренцию как метакатегорию психологии [1].

Более того, в психологии можно говорить о повышенном интересе к вертикальному взаимодействию личностей с разным статусом: в организационной психологии это диада «начальник – подчиненный», в педагогической психологии – «учитель – ученик». Горизонтальное взаимодействие в диадах с одинаковым статусом, например, «подчиненный – подчиненный» или «ученик – ученик» исследуется намного реже и, как правило, в усредненном виде, например, как социально-психологический климат коллектива, в котором главную роль играет начальник/руководитель/лидер, или как организационная/корпоративная культура организации.

За сложившейся ситуацией можно усмотреть влияние диалектического подхода, рассматривающего взаимодействие как фундаментальную философскую категорию и предполагающего, что в его основе лежат единство и борьба противоположностей, противоречия в развитии. Например, известно, что разноименные заряды притягиваются, а одноименные – отталкиваются. Именно в этой логике построена социометрия Якоба Морено: притяжению соответствует симпатия, отталкиванию – антипатия. Сложность межличностных отношений подчеркивает третья возможность – безразличие. Образно говоря, это арифметика физики и, соответственно, психологии. Хорошо себя зарекомендовавший в естественных науках этот подход стал сдерживать прогресс психологии.

Постнеклассическая перспектива предлагает альтернативу диалектическому подходу, основанную на идеях, предложенных томскими психологами: транспективном анализе, принципе ограничения взаимодействия В. Е. Ключко [2] и транскоммуникативной теории, принципе



баланса избирательности и взаимности В. И. Кабрина [3]. На наш взгляд, целесообразно ставить и решать проблему сотрудничества в терминах постнеклассической психологии (соответствие, избирательность, взаимность), а не с помощью поиска противоречий, который принес успех при изучении конфликта.

В психолого-педагогической литературе термин «сотрудничество» нередко используется как составная часть других терминов, например, «педагогика сотрудничества», «принцип сотрудничества», «культура сотрудничества». Анализ литературы показал, что для многих из них характерно или отсутствие определений, или неясность уместности использования в них термина «сотрудничество». Например, педагогика сотрудничества возникла в период перестройки: в организационном плане она объединила людей (не только педагогов), недовольных советскими методами обучения и воспитания и признававших лидерство С. Л. Соловейчика, талантливого журналиста, основателя газеты и издательского дома «Первое сентября». В содержательном плане теоретические положения, разделяемые многими группами, формально входившими в движение педагогики сотрудничества, не соответствовали научным представлениям и требованиям. Они не позволяли измерить степень сотрудничества в классе, сравнить показатели сотрудничества до и после обучения, оценить эффективность различных примененных педагогических технологий, сравнить их между собой и т. д. Энтузиазм разработчиков иногда превосходил уровень их компетентности в педагогике и психологии.

Цель работы заключается в сравнении различных подходов к определению понятия «сотрудничество» и его изучению в социальной, организационной и педагогической психологии. При этом особое внимание уделяется употреблению термина «сотрудничество» в конкретных социально-психологических, организационно-психологических и педагогико-психологических исследованиях, а не в абстрактных теоретических рассуждениях. *Гипотеза исследования* заключается в том, что в различных контекстах (обществе, организации, обучении) исходный конструкт «сотрудничество» расщепляется на три относительно независимых и изучается разными методами.

Житейские и философские представления о сотрудничестве

Житейский подход к слову «сотрудничество» предлагает разделить его на составные части (со-труд-ничество) и увидеть в нем совместный труд, совместную работу. Примечательно, что в английском языке ему соответствует слово *collaboration*, устроенное так же (*col-labor-ation*). Заметим, что близкие слова – кооперация, со-

operation – означают, на первый взгляд, нечто иное: совместное оперирование, действия – не обязательно в труде. Труды лингвистов показывают, что словоупотребление сложнее. Например, несмотря на отечественное происхождение, слово «сотрудничество» отсутствует в этимологическом словаре русского языка М. Фасмера [4]. Однако в энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона имеется обстоятельная статья, посвященная кооперации, определяемой как всякое сотрудничество нескольких лиц для достижения какой-либо общей цели [5]. Рассмотрены сотрудничество в производстве, простая и сложная кооперация, разделение труда и разделение занятий и т. д. Помимо полезных для психологического исследования терминов и схем текст содержит утверждения с точки зрения психолога неочевидные и нуждающиеся в проверке. Например, исходя из английской поговорки «две собаки вместе поймают больше зайцев, чем четыре собаки порознь», авторы статьи утверждают, что сотрудничество в производстве в силу взаимного соревнования увеличивает интенсивность или напряженность труда каждого из участников: 10 работников за 10 часов совместной работы сделают больше, нежели один работник за 100 часов. В Online Etymology Dictionary [6] утверждается, что слово *collaboration* появилось в английском языке в 1860 г. и происходит от французского слова *collaboration*. Из Франции времен правительства Виши (1940) пришло и отрицательное значение слова *collaboration*: коллаборационизм – осознанное, добровольное и умышленное сотрудничество с оккупантами в их интересах и в ущерб своему государству. Словарь Merriam-Webster [7] отмечает, что префикс *com*, означающий «с, вместе, совместно» – хамелеон: он меняется на *col*, если следующее за ним слово начинается на *l*. В случае *collaborate com*, объединенный с *laborare* (работать), образовал позднелатинское *collaborare* (работать вместе).

Становление современных подходов к изучению сотрудничества можно датировать концом XX в. В предисловии к своей книге [8] финский философ Раимо Туомела утверждает, что, хотя проблема сотрудничества известна в течение веков, его монография – ее первое систематическое философское рассмотрение. В основе анализа Туомела лежит теория социального действия с базисными понятиями коллективной и совместной целей и интенций, общих и взаимных убеждений, коллективных приверженностей, совместных и коллективных действий, социального контроля. Им предложена таксономия разновидностей сотрудничества, основанная на различии между *We-mode* – групповым способом сотрудничества и *I-mode* – индивидуальным способом сотрудничества. Обе разновидности анализируются в институциональном и неинституциональном



контекстах. Базовый тезис сотрудничества сформулирован так: «Два или более акторов сотрудничают в полном смысле слова в том и только в том случае, если они разделяют коллективную (или совместную) цель и действуют вместе для достижения цели» [8, р. 13]. В Приложении 1 книги приведен обзор литературы, посвященной сотрудничеству [1, р. 22–25].

Рабочие психологические определения

Процессы глобализации, внедрения информационных технологий, психологических баз данных оказали влияние на развитие, стандартизацию и унификацию международных психологических терминов. Эволюция психологического словаря ускорила в связи с появлением в 1974 г. тезауруса психологических терминов, связанного с базой данных PsycINFO Американской психологической ассоциации. Спустя 44 года можно говорить о менеджменте психологической терминологии как о наблюдаемом феномене ([9], обновления на сайте APA). Второй важный инструмент исследования – психологический словарь Американской психологической ассоциации. Анализ и синтез данных в нем определений терминов *collaboration*, *collaborative learning* и *cooperation* позволил сформулировать следующие три рабочих определения:

1) в социальной психологии сотрудничество – межличностные отношения, в которых стороны (два или более человека) совместно работают над достижением общей цели или взаимно дополнительных целей, проявляя чувствительность к потребностям друг друга;

2) в организационной психологии сотрудничество – действие или процесс, включающий двух или более человек, работающих вместе для получения результата, желаемого всеми;

3) в педагогической психологии – взаимодействие между двумя или более людьми, работающими над задачей, позволяющее добиться лучших учебных результатов, чем если бы участники работали в одиночку, особенно теми, кто менее образован [10, р. 209].

В каждом из трех определений, в отличие от житейских и философских, подчеркнуты специфика ситуации и психологические особенности участников. Общей чертой этих определений является осознанность действий участников, отличающая их от животных. Те нередко демонстрируют сотрудничество с точки зрения людей, однако неясно, понимают ли они необходимость совместных действий для достижения цели или поступают так случайно. Впрочем, переоценивать людей так же не стоит. Нередко они получают выгоду от сотрудничества, но то, что она есть следствие совместных действий, не всегда понимают.

Перечисленными версиями определения термина «сотрудничество» литература не исчерпывается. В книге английского социального психолога М. Аргайла утверждается, что в некотором смысле все социальное поведение кооперативно [11, р. 3], и дается такое определение сотрудничества: совместное действие, координированное на работе, на отдыхе или в социальных отношениях, в достижении общих целей, наслаждении совместной активностью или просто в продолжении отношений [11, р. 4]. Аргайл не анализирует определение, потому что в дальнейшем не нуждается в нем. Американский специалист в области психологии развития и сравнительной психологии М. Томаселло и Т. Тайлер, профессор психологии и права Йельской юридической школы, опубликовавшие свои книги в престижных университетских издательствах [12, 13], видимо, считают определение сотрудничества очевидным, а потому излишним. Другая крайность – чрезмерно широкое определение термина, позволяющее едва ли не всю человеческую деятельность рассматривать как сотрудничество.

Изучение сотрудничества в социальной психологии: эксперименты и теория игр

Первые социально-психологические исследования были посвящены сотрудничеству. Их провел со своими студентами, мужчинами-добровольцами, между 1882 и 1887 гг. французский профессор агроинженерных наук М. Рингельман. Результаты были опубликованы в 1913 г. в труднодоступном французском журнале Национального агрономического института. Как показали американские психологи Дэвид Кравиц (Kravitz) и Барбара Мартин (Martin) в 1986 г. [14], описание экспериментов и их статистическая обработка не удовлетворяют современным требованиям. Это не помешало работе Рингельмана в пересказе немецкого психолога В. Моеде (Moede, 1888–1958) оказывать влияние на экспериментальную социальную психологию в течение десятилетий. С его именем связан эффект Рингельмана – тенденция членов группы уменьшать личные усилия, по сравнению с индивидуальной работой, при росте численности группы. Рингельман, регистрировавший физические усилия, в качестве основной причины эффекта указывал утрату координации движений. Ее можно компенсировать управлением группой, групповым пением и т. д. Вторая причина привлекла особое внимание психологов, назвавших ее феноменом социальной лени (*social loafing*) – утрата мотивации; члены группы полагаются на других участников группы и не считают свой вклад в общее дело решающим. Для уменьшения уровня социальной лени в группе было предложено множество рецептов в рамках теории социальной фасилитации.



Немецкий организационный психолог О. Кёлер (Köhler) в 1920-е гг. обнаружил эффект, противоположный эффекту Рингельмана и названный его именем: человек работает эффективнее как член группы, нежели при работе в одиночку. Например, команда альпинистов, штурмующая гору в связке, не может подняться быстрее, чем самый медленный альпинист. Оказалось, что такие «слабые звенья» склонны прикладывать дополнительные усилия при решении групповых задач, называемых конъюнктивными. Величина эффекта Кёлера зависит от соотношения способностей членов группы: она максимальна, если различия умеренные; если различия очень малы или очень велики, она невелика. Эффект Кёлера оставался забытым более 60 лет, до тех пор, пока не был рассмотрен в 1989 г. в статье немецкого психолога Э. Витте (Witte) [15] и, подробнее, в [16, 17]. Можно усмотреть, как минимум, две причины эффекта Кёлера: социальное сравнение (как правило, более важное для мужчин) и осознание себя незаменимым членом группы (как правило, более важное для женщин). Витте дифференцировал эффект Кёлера на аддитивный, конъюнктивный, избегания потерь и компенсаторный, в зависимости от ориентации на среднего, самого слабого или самого сильного члена группы, возможности возникновения эффекта Рингельмана [17].

Влияние теории игр на данное направление оказалось решающим. На смену экспериментам с физическими упражнениями, в ходе которых фиксировались объективно наблюдаемые элементы поведения и игнорировались какие-либо ментальные характеристики, приведшим, однако, к открытию новых психологических эффектов, пришла проверка в лабораторных условиях соответствия реального поведения нормативному в искусственных задачах (дилемма заключенного и т.п.), что привело к стагнации данной области.

Изучение сотрудничества в организационной психологии: концептуализация, диагностика и измерение

Внутриорганизационное сотрудничество – один из многих факторов, учитываемых в менеджменте человеческими ресурсами в частном, некоммерческом, муниципальном и государственном секторах. Его значимость многократно возрастает в больших по численности организациях. Информационным технологиям принадлежит ведущая роль в этом процессе, поэтому перед организационными психологами, в первую очередь, ставится задача концептуализации, диагностики, измерения и оценки. Необходимые для этого инструменты появились недавно. Решающая заслуга в их разработке принадлежит

П. Маттесичу (Mattessich), исполнительному директору некоммерческой исследовательской группы Wilder Research, изучившему с сотрудниками обширную литературу, касающуюся факторов, влияющих на успешность сотрудничества [18, 19]. Кратко ознакомимся с полученными ими результатами.

М. Вайнер (Winer) предложил следующее рабочее определение сотрудничества в организационном контексте: сотрудничество – взаимовыгодное и хорошо определенное отношение, в которое вступили две или более организации для достижения общих целей. Это отношение включает приверженность определенным взаимным отношениям и целям, совместно развитую структуру и разделенную ответственность, разделение ресурсов и вознаграждений [18, p. 42].

На практике термин «сотрудничество» нередко используется как синоним терминов «кооперация» и «координация», в теории, однако, их предпочтительно различать. Кооперация характеризуется неформальными отношениями, которые существуют без каких-либо совместно определенных миссий, структур или планируемых усилий. Информацией делятся по мере необходимости, а полномочия сохраняются за каждой организацией, поэтому отсутствуют дополнительные риски. Ресурсы разделены, как и вознаграждения.

Координация характеризуется более формальными отношениями и пониманием совместности миссий; требуется некоторое планирование и разделение ролей, а также установление каналов связи; полномочия по-прежнему сосредоточены в отдельных организациях, но есть некоторый риск для всех участников. Ресурсы доступны участникам, и вознаграждения совместно разделяются.

Сотрудничество подразумевает более прочные и глубокие отношения. Оно приводит ранее разделенные организации к новой структуре с приверженностью общей миссии. Такие отношения требуют всестороннего планирования и четко определенных каналов связи, работающих на многих уровнях. Полномочия определяются совместной структурой; риск намного больше, потому что каждый участник сотрудничества вносит собственные ресурсы и рискует репутацией. Ресурсы объединены или совместно обеспечены, а продукты – совместны [18, p. 42].

Для диагностики исследователями был предложен опросник факторов сотрудничества Уайлдера, состоявший из 40 закрытых вопросов и двух открытых: «Что работает хорошо в вашем сотрудничестве?» и «Что нуждается в улучшении в вашем сотрудничестве?». Закрытые вопросы были разбиты на 20 шкал, отражавших имеющиеся в литературе представления о сотрудничестве. Утверждалось, что опросник надежен и апробирован в большом количестве организаций, однако его психометрические свойства оставались не



опубликованными. Этот пробел был заполнен в работе Марек, Брок, Савла [20]. Отталкиваясь от работ Маттесича с сотрудниками, авторы [20] построили 7-факторную модель, включающую контекст, участников, процесс и организацию, коммуникации, функции, ресурсы, лидерство. Новый опросник (CAT – Collaboration Assessment Tool) – инструмент оценки сотрудничества – содержит 67 закрытых вопросов и 8, оценивающих восприятие успехов сотрудничества (5 – текущих и 3 – будущих) по 10-балльной шкале. Показано, что CAT – обоснованный, надежный и валидный инструмент оценки успешности сотрудничества. Для потребностей образовательных учреждений данный опросник должен быть существенно изменен с учетом их специфики.

Альтернативой многофакторного подхода является интегральный индекс эффективности сотрудничества (CPI), предложенный фирмой Frost & Sullivan и основанный на двух компонентах – потенциале и качестве сотрудничества. К сожалению, этот коммерческий продукт представлен только рекламными материалами, что затрудняет его оценку.

Изучение сотрудничества в педагогической психологии: ресурс для разрешения кризиса

Под влиянием различных факторов – социальных, экономических, культурных, технологических – сфера образования во всем мире, с учетом существенных национальных особенностей, находится в кризисном состоянии на всех уровнях – от дошкольного до высшего. Россия по праву гордится своей национальной системой подготовки школьников, студентов и ученых. В последние годы, однако, высокий уровень подготовки лучших школьников, студентов и преподавателей дополняется резким снижением среднего уровня и катастрофическим падением уровня подготовки худших. Одним из ресурсов сокращения критически опасного расслоения и разрешения кризиса, на наш взгляд, является сотрудничество в диадах «учащийся–учащийся», «учащийся–педагог» и «педагог–педагог».

Совместная учеба (collaborative learning) предполагает, что два или более учащихся изучают или пытаются изучить что-то вместе. На Западе утверждается, что она основана на концепции зоны ближайшего развития Л. С. Выготского [21] и способствует развитию критического мышления [22]. На самом деле термин collaborative learning используется как зонтичный для различных подходов в образовании, предполагающих совместные интеллектуальные усилия учащихся или учащихся и педагогов. Эффективность совместной учебы увеличивает использование информационных технологий. Взаимоотношения

в диаде «учащийся–педагог» также дополняются дистанционными элементами. Наименее изучено сотрудничество в диаде «педагог–педагог», которому мы предполагаем посвятить серию статей.

Заключение

С разной степенью детализации рассмотрены три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии. Рассмотрены современные, преимущественно западные, направления исследований, отличающиеся от советских теорий коллектива и совместной деятельности. Показано, что: 1) в социальной, организационной и педагогической психологиях термин «сотрудничество» определяется по-разному (гипотеза исследования подтвердилась); 2) для социальной психологии характерен экспериментальный подход к изучению сотрудничества в естественных (эффект Рингельмана, Кёлера) и лабораторных (теория игр) условиях; 3) для организационной психологии характерны четкая концептуализация сотрудничества, разделение терминов «кооперация», «координация», «сотрудничество», внимание к диагностике, измерению и оценке сотрудничества; 4) для педагогической психологии сотрудничество предоставляет ресурс преодоления расслоения и дифференциации по реальному, а не формальному уровню образования.

Библиографический список

1. Шмелев А. Г. Конкуренция как метакатегория современной психологии. Сообщение 1 // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. 2014. Т. 7, № 3. С. 105–115.
2. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах : проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск, 2005. 174 с.
3. Транскомуникация : преобразование жизненных миров человека / под ред. В. И. Кабрина. Томск, 2011. 400 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. М., 1987. Т. 3. 832 с.
5. Энциклопедический словарь : в 86 т. / изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефронь. С.-Петербург, 1895. Т. 31. 495 с.
6. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 08.07.2018).
7. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 08.07.2018).
8. Tuomela R. Cooperation : A Philosophical Study // Philosophical Studies Series. Vol. 82. Dordrecht ; Boston, 2000. 431 p.
9. Thesaurus of Psychological Index Terms / ed. by L. G. Tuleya. 11th ed. Washington, 2007. 463 p.



10. APA Dictionary of Psychology / ed. by G. R. Vandenbos. 2nd ed. Washington, 2015. 1204 p.
11. *Argyle M.* Cooperation (Psychology Revivals) : The basis of Sociability. London ; New York, 1991. 276 p.
12. *Tomasello M.* Why We Cooperate. Cambridge ; London, 2009. 206 p.
13. *Tyler T.* Why People Cooperate : The Role of Social Motivations. Princeton ; Oxford, 2011. 215 p.
14. *Kravitz D., Martin B.* Ringelmann rediscovered: The original article // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50, № 5. P. 936–941.
15. *Witte E. H.* Köhler rediscovered : The anti-Ringelmann effect // European Journal of Social Psychology. 1989. Vol. 19, iss. 2. P. 147–154.
16. *Witte E. H.* Der Köhler-Effekt : Begriffsbildung, seine empirische Überprüfung und ein theoretisches Konzept // Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie. № 36. Hamburg, 2001. 53 S.
17. *Witte E. H.* The Köhler Effect : Definition of terms, empirical observations and theoretical Concept // Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie. № 40. Hamburg, 2002. 78 S.
18. *Mattessich P., Monsey B.* Collaboration : What makes it Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration. St. Paul, MN, 1992. 57 p.
19. *Mattessich P., Murray-Close M., Monsey B.* Wilder Collaboration Factors Inventory. St. Paul, MN, 2001. 63 p.
20. *Marek L., Brock D. J., Savla J.* Evaluating Collaboration for Effectiveness : Conceptualization and Measurement // American Journal of Evaluation. 2015. Vol. 36, iss. 1. P. 67–85. DOI: 10.1177/1098214014531068
21. *Vygotskiy L.* Interaction between Learning and Development // Readings on the Development of Children / eds. M. Gauvain & M. Cole. New York, 1978. P. 34–40.
22. *Gakhale A. A.* Collaborative Learning Enhances Critical Thinking // Journal of Technology Education. 1995. Vol. 7, № 1. P. 22–30. DOI: org/10.21061/jte.v7i1.a.2

Образец для цитирования:

Гарбер И. Е., Шаров А. А. Три определения и три подхода к изучению сотрудничества: в социальной, организационной и педагогической психологии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 238–244. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-238-244

Three Definitions and Three Approaches to Study of Collaboration: in the Social, Organizational and Pedagogical Psychology

Ilya E. Garber

ORCID 0000-0001-9429-8976
Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: Ilya.Garber@gmail.com

Alexey A. Sharov

ORCID 0000-0002-0635-1413
Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: alsh2013mag@gmail.com

The causes for the relatively small exploring of the phenomenon of collaboration in comparison with the conflict are considered. An alternative approach to collaboration in terms of post-non-classical psychology (correspondence, selectivity, reciprocity) is suggested. Critical analysis of daily and philosophical representations of collaboration is carried out. Based on the APA Dictionary of Psychology, three different working definitions of collaboration for social, organizational and pedagogical psychology are given. The specific features of the use of the term "collaboration" are discussed on the examples of concrete socio-psychological, organizational-psychological and pedagogical-psychological studies, and not on the abstract-theoretical level. For the analysis were selected modern, mostly Western studies, differing in methodology from the Soviet theory of the collective and mutual activity. For social psychology, the experimental approach to the study of collaboration

in natural (the Ringelmann and Köhler effects) and laboratory (game theory) conditions was characteristic. Organizational psychology is characterized by a clear conceptualization of collaboration; the division of the terms "cooperation", "coordination" and "collaboration"; attention to the diagnosis, measurement and evaluation of collaboration. For pedagogical psychology, collaboration provides a resource to overcome stratification and differentiation according to the real, rather than formal, level of education.

Key words: collaboration, cooperation, Ringelmann effect, Köhler effect, Wilder collaboration factors inventory, collaboration assessment tool, collaboration performance index.

References

1. Shmeleov A. G. Konkurentsia kak metakategoriya sovremennoy psikhologii. Soobshchenie 1 [Competition as a metacategory of modern psychology. Part 1]. *Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser. Psikhologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology], 2014, vol. 7, no. 3, pp. 105–115 (in Russian).
2. Klochko V. E. *Samoorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mentalnogo prostanstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyy analiz)* [Self-organization in psychological systems: problems of personality mental space becoming {introduction in transsperspective analysis}]. Tomsk, 2005. 174 p. (in Russian).
3. *Transkommunikatsiya: preobrazovanie gzhnennykh mirov cheloveka* [Transcommunication: transformation of human life world]. Ed. by V. I. Kabrin. Tomsk, 2011. 400 p. (in Russian).



4. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar russkogo yazyka: v 4 t.* [Etymological dictionary of the Russian language: in 4 vols.]. Moscow, 1987. Vol. 3. 832 p. (in Russian).
5. *Enzyklopedicheskiy slovar: v 86 t.* [Encyclopaedic dictionary: in 86 vols.]. Eds. F. A. Brokgauz, I. A. Efron. St. Petersburg, 1895. Vol. 31. 495 p. (in Russian).
6. *Online Etymology Dictionary.* Available at: <https://www.etymonline.com> (accessed 8 July 2018).
7. *Merriam-Webster Dictionary.* Available at: <https://www.merriam-webster.com> (accessed 8 July 2018).
8. Tuomela R. Cooperation: A Philosophical Study. *Philosophical Studies Series.* Vol. 82. Dordrecht, Boston, 2000. 431 p.
9. *Thesaurus of Psychological Index Terms.* Ed. by L. G. Tuleya. 11th ed. Washington, 2007. 463 p.
10. *APA Dictionary of Psychology.* Ed. by G. R. Vandenbos. 2nd ed. Washington, 2015. 1204 p.
11. Argyle M. *Cooperation (Psychology Revivals): The basis of Sociability.* London, New York, 1991. 276 p.
12. Tomasello M. *Why We Cooperate.* Cambridge, London, 2009. 206 p.
13. Tyler T. *Why People Cooperate: The Role of Social Motivations.* Princeton, Oxford, 2011. 215 p.
14. Kravitz D., Martin B. Ringelmann rediscovered: The original article. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, vol. 50, no. 5, pp. 936–941.
15. Witte E. H. Köhler rediscovered: The anti-Ringelmann effect. *European Journal of Social Psychology*, 1989, vol. 19, iss. 2, pp. 147–154.
16. Witte E. H. Der Köhler-Effekt: Begriffsbildung, seine empirische Überprüfung und ein theoretisches Konzept [The Köhler Effect: Conceptualization, its empirical Verification and a Theoretical Concept]. *Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie* [Hamburg Research Reports on Social Psychology]. No. 36. Hamburg, 2001. 53 S.
17. Witte E. H. The Köhler Effect: Definition of terms, empirical observations and theoretical Concept. *Hamburger Forschungsberichte zur Sozialpsychologie* [Hamburg Research Reports on Social Psychology]. No. 40. Hamburg, 2002. 78 S.
18. Mattessich P., Monsey B. *Collaboration: What makes it Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration.* St. Paul, MN, 1992. 57 p.
19. Mattessich P., Murray-Close M., Monsey B. *Wilder Collaboration Factors Inventory.* St. Paul, MN, 2001. 63 p.
20. Marek L., Brock D. J., Savla J. Evaluating Collaboration for Effectiveness: Conceptualization and Measurement. *American Journal of Evaluation*, 2015, vol. 36, iss.1, pp. 67–85. DOI: 10.1177/1098214014531068
21. Vygotsky L. Interaction Between Learning and Development. In: *Readings on the Development of Children.* Eds. M. Gauvain, M. Cole. New York, 1978. pp. 34–40.
22. Gakhale A. A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 1995, vol. 7, no. 1, pp. 22–30. DOI: org/10.21061/jte.v7i1.a.2

Cite this article as:

Garber I. E., Sharov A. A. Three Definitions and Three Approaches to Study of Collaboration: in the Social, Organizational and Pedagogical Psychology. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 238–244 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-238-244



УДК 316.6

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИСКРИМИНАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

М. А. Кленова

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

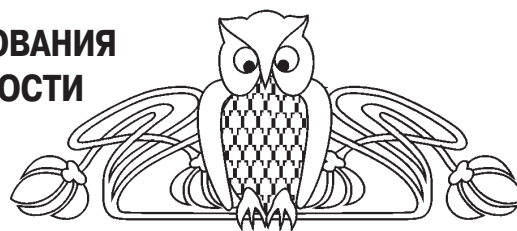
Основной целью данной работы является теоретический обзор и анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме дискриминационных установок личности. Актуальность исследования определяется многими факторами и обусловлена научно-теоретическими и социально-психологическими обстоятельствами в современном обществе. Дискриминационные установки усиливают выраженность локальных конфликтов между доминирующими и дискриминируемыми группами. Теоретическая гипотеза исследования заключается в предположении, что наличие дискриминационных установок является фактором, препятствующим развитию общества как гармоничного и толерантного и, как следствие, делает невозможным проявление социальной активности, выраженной в творчестве, свободе, саморазвитии социума. Сделан акцент на специфике современного общества, характеризующегося транзитивностью. Приведены результаты теоретического изучения проблемы дискриминационных установок в современном обществе. Описана категория транзита с позиции социальной психологии. Рассмотрены основные направления современных научных исследований в контексте дискриминационных установок личности. Приведены и раскрыты такие понятия, как лукизм, этнолукизм, фейсизм, эйджизм. Показана взаимосвязанность понятий «дискриминационная установка» и «предубеждение». Рассмотрены и проанализированы современные отечественные и зарубежные исследования по проблеме изучения дискриминационных установок. Обоснованы актуальность и необходимость эмпирических исследований специфики дискриминационных установок в современном обществе. Описаны основные источники и формы дискриминации. Отмечено, что предметы исследований дискриминационных установок по своему содержанию близки как в отечественных, так и в зарубежных работах, однако имеется определенная культурно-историческая, политическая и социально-психологическая специфика их проявления.

Ключевые слова: дискриминация, установка, лукизм, этнолукизм, фейсизм, эйджизм, личность, транзитивное общество.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249

Введение

Социальная структура любого общества в историческом, экономическом, политическом, этнокультурном отношениях по определению не может быть однородной. Это утверждение совершенно четко отражает условия развития и функционирования социума. С точки зрения со-



циологии, психологии, экономики, культуры для того, чтобы общество существовало, развивалось и не находилось в стагнации, необходима определенная доля разнообразия, в том числе и в его социальной структуре. По словам К. В. Сорвина, социальная структура – это набор статусных переменных и социальных общностей, которые выделяются при классификации людей по этим переменным [1]. С одной стороны, в любом обществе всегда есть определенные факторы, на основании которых происходит деление, систематизирование и соотнесение различных групп населения с выделенными характеристиками. На этом фоне вопрос, какие именно переменные выделяются для соотнесения с ними конкретного человека и социальной группы, остается весьма актуальным.

С другой стороны, необходимо упомянуть, что вопросы дискриминации, ущемления и различных предубеждений особенно остро встают в условиях современного общества. Эта проблема актуальна не только за рубежом, где активно протекают процессы миграции и существуют связанные с ними трудности взаимной интеграции мигрантов и местного населения, проблемы принятия либеральных законов в отношении различных групп населения, но в последнее время подобного рода социальные явления мы можем отметить и в нашей стране.

Говоря о современном обществе, необходимо упомянуть категорию транзитивности. Транзитивное общество, с точки зрения социальной психологии, характеризуется изменчивостью, высокой динамикой внутри социальных структур, лабильностью и многообразием направлений социального развития [2]. Транзитивность в понимании социальных явлений можно рассматривать как с позиции основного вектора развития современного общества, так и с точки зрения социальных противоречий и конфликтов. Динамические процессы изменений в современном обществе могут являться провоцирующим фактором для формирования предубеждений и стереотипов. Проблема социальной стратификации, или социального расслоения, остается одной из доминирующих. Социальная дифференциация, в первую очередь в иерархическом плане, приводит к неравномерному распределению прав и привилегий, что в последующем также приводит к формированию дискриминационных установок. Тем не менее



любое динамическое общество не может быть однородным: любая организованная социальная группа всегда социально стратифицирована. Однако проблема заключается в том, что там, где есть социальные расслоения, где они особенно четко выражены, возникновение конфликтных ситуаций между представителями этих социальных групп становится частым явлением.

Несмотря на мировую практику и эмпирические исследования, посвященные выделению конкретных критериев формирования дискриминационных установок по отношению к различным группам внутри общества в нашей стране, в силу культурно-исторических, геополитических и других закономерностей набор этих критериев будет исторически и культурно обусловленным. По мнению Е. А. Бауэра, возникновение предрассудков и, как следствие, дискриминации в обществе связано, как минимум, с несколькими аспектами [3]: во-первых, с масштабной миграцией. Геополитические, экономические изменения, а также локальные военные конфликты приводят к тому, что миграционные потоки проникают на территории моно- и полиэтнических государств. Для нашей страны характерна трудовая миграция как внутри страны, так и со странами ближнего зарубежья.

Во-вторых, необходимо рассматривать социальную несправедливость как один из факторов возникновения дискриминационных установок. В данном случае речь идет не только о предубеждениях, связанных с мигрантами. По нашему мнению, вопрос социальной несправедливости и, как следствие, возникающих стереотипов в отношении дискриминируемых необходимо рассматривать шире, нежели в контексте миграционных процессов. Несмотря на улучшение качества жизни в нашей стране в последние годы, вопрос социальной защищенности, а также проблема социального разрыва между различными группами населения остаются весьма острыми.

Этнокультурное многообразие – третий фактор возникновения дискриминационных процессов. Очевидным является тот факт, что в обществе, в котором присутствует большое количество представителей различных национальностей, носителей разных культурных, ментальных и религиозных ценностей, вопрос о существовании стереотипов и предубеждений в отношении друг друга не вызывает сомнений. Мультикультурализм и его специфические проявления могут стать причиной и поводом назревания и обострения конфликтных ситуаций, связанных с дискриминацией и предубеждениями одной социальной группы по отношению к другой. Таким образом, в результате анализа данных факторов мы можем говорить не только о наличии самой проблемы дискриминации в обществе, но и о возможных путях достижения гармоничных межнациональных и межличностных отношений.

Теоретический анализ проблемы

В данном теоретическом исследовании мы попытались упорядочить и соотнести опыт мировой научной практики с исследованиями, проведенными в нашей стране, и определить некоторые перспективы эмпирического исследования в отношении дискриминационных установок.

Исследования дискриминационных установок личности сосредоточены вокруг социально-психологического контекста предубеждений и стереотипов. Как правило, большинство авторов рассматривают дискриминационную установку как проявления некоей отношенческой позиции индивида или социальной группы к тому или иному явлению. В то же время необходимо разграничивать понятия «предубеждение», «стереотип» и «дискриминация». Под предубеждением в психологии понимается предвзятое мнение в отношении чего-либо или кого-либо, в соответствии с которым человек делает выводы. Стереотип – это устойчивый и упрощенный образ социальной группы либо какого-то явления. Дискриминация заключается в негативных социальных действиях в отношении социальных групп или отдельных их представителей. Таким образом, в понятии предубеждения первичным является когнитивный компонент, поскольку здесь речь идет о сфере знаний, размышлений. В содержание стереотипа помимо когнитивного компонента включается и компонент поведенческий, т. е. не только негибкое мышление, но и некоторые поведенческие элементы, связанные со стереотипным отношением. В понятии дискриминации на первый план выходит именно поведенческий компонент, который непосредственно связан с существующими предубеждениями, предрассудками и стереотипами.

Целью работы явилось изучение основных видов дискриминационных установок, упоминаемых в различных теоретико-эмпирических исследованиях, проведенных как в нашей стране, так и за рубежом. Среди главных и наиболее часто затрагиваемых тем в контексте проявления дискриминации можно выделить большое количество исследований, посвященных изучению проявлений этнической дискриминации.

В своих исследованиях авторы показывают прямую зависимость межэтнических отношений от уровня сформированности этнической идентичности [4]. По результатам проведенных исследований установлено, что восприятие представителей других национальностей происходит через призму этнического фаворитизма по отношению к той группе, к которой принадлежит испытуемый [5]. В работе О. Е. Хухлаева показано, что выбор между значимостью или незначимостью «национального» связан с разрешением динамического ценностного конфликта между потребностью доминирования (власть) и желанием всеобщего



благополучия (универсализм) [5]. Еще одним из направлений исследований в рамках заявленной темы является изучение восприятия Другого, Чужого, Врага. В статье В. Д. Альперович описано исследование метафор Врага и Друга в связи с метафорами субъекта жизненного пути взрослого. Так, установлено, что метафоры, в которых подчеркнута «авторская» позиция субъекта, связаны с полярностью оценок Врага и Друга, усилением позитивных черт в образе Друга и негативных черт – в образе Врага [6]. В работе В. В. Знакова обосновывается, что в понимании Чужого важную роль играют не только осознанные рациональные знания субъекта, но также бессознательное и житейские понятия [7]. По мнению А. А. Беззян, ядром дискриминационного отношения на основе внешнего облика выступают совокупность отношений, таких как неприятие, неуважение, враждебность, агрессивность, интегрированных посредством взаимосвязей их компонентов [8]. Специфика зарубежных исследований этнической дискриминации сосредоточена, по большей части, на изучении предубеждений в отношении иностранных мигрантов, а также стратегий преодоления расизма [9–11].

Многие ученые обращают внимание на процессы социального восприятия образа Другого посредством оценивания внешнего облика (лукизм, фейсизм). Авторы подчеркивают, что именно оценивание внешности является ядерной характеристикой в процессе формирования дискриминационных установок личности. В некоторых работах предлагается исследовать феномен лукизма как дискриминирующего поведения, которому предшествует оценивание внешности человека, основанное на представлениях, стереотипах и предрассудках, распространенных внутри конкретной социальной общности [12]. Весьма интересен подход В. А. Лабунской: по результатам исследований установлено, что запрет со стороны общества на проявления этнолукизма как дискриминационной практики, направленной на представителей этнокультурных групп с определенным типом внешности, приводит к актуализации маскируемых, скрываемых форм данного вида дискриминации [13]. Понятия лукизма и этнолукизма в отечественную социальную психологию пришли из исследований зарубежных ученых [14, 15]. В работах подчеркивается важность изучения феномена лукизма не только с точки зрения этнопсихологического компонента, но, прежде всего, с позиций личностного восприятия Другого.

Эйджизм – еще одна из форм проявления дискриминации, которая определяется как дискриминация по геронтологическому признаку. Эйджизм проявляется в стереотипном, как правило, имеющем негативное значение отношении к представителям старших возрастных групп [16, 17]. Основной причиной возникновения данной

проблемы в обществе является сформированное стереотипное отношение к старости как возрастному периоду, лишенному статусных характеристик. Подобные взгляды в отношении дискриминации по возрастному признаку прослеживаются и в зарубежных исследованиях [18]. Однако, в отличие от отечественных исследователей, ставящих на первое место среди причин эйджизма изменение статусно-ролевых характеристик личности, западные ученые на первое место выдвигают компонент переживания страха смерти при восприятии пожилого человека. Тем самым, по их мнению, при дискриминации старости срабатывает защитный механизм отрицания смерти и, как следствие, возникает негативное отношение к данному возрастному периоду.

Заключение

Говоря о дискриминационных установках в современном обществе нельзя не сказать о процессах формирования социальных представлений о тех или иных явлениях. В том случае, если социальные представления включаются в структуру изучения дискриминационных установок личности, значительно расширяется предмет исследования. Необходимо изучение не только предубеждений по отношению к представителям тех или иных социальных групп, но также исследование дискриминационных установок личности в отношении некоторых социальных явлений. Например, в исследованиях социальных представлений о риске, проведенных нами ранее, одна из основных гипотез заключалась в том, что отношение к риску в обществе изначально окрашено негативными характеристиками. Это впоследствии частично подтвердилось результатами эмпирического исследования, поскольку нами было доказано, что основной, ядерной характеристикой риска в социальных представлениях о нем является опасность [19]. Дискриминационные установки личности представляют собой более широкое социальное явление, нежели стереотипное отношение к определенной социальной группе. Кроме того, включение компонента социальных представлений в проблематику дискриминационных установок позволяет изучить социальную ситуацию в современном обществе с позиции динамических изменений, поскольку именно социальные представления являются тем конструктом, который в наиболее точной форме отражает отношение и восприятие в обществе того или иного социального явления или процесса.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-00094 А).



Библиографический список

1. Сорвин К. В., Сусоколов А. А. Человек в обществе. Система социологических понятий в кратком изложении. М., 2005. 256 с.
2. Акимов М. К., Персиянцева С. В. Личность в транзитивном обществе и ее практики социального взаимодействия // Личность в пространстве и времени. 2017. № 6. С. 10–14.
3. Бауэр Е. А., Кабардов М. К. Психология предубеждений в контексте межкультурного обучения // Культурно-историческая психология. 2011. № 3. С. 90–97.
4. Тимашева Л. В., Бажан В. Г. Этнические стереотипы и установки как психологические детерминанты национально-этнических конфликтов // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 11. Естественные науки. 2016. № 3 (17). С. 38–45.
5. Хухлаев О. Е., Бучек А. А., Зинурова Р. И., Радина Н. К., Тудупова Т. Ц., Хакимов Э. Р. Этнонациональные установки и ценности современной молодежи (на материале исследования студенчества нескольких регионов России) // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 97–106.
6. Альперович В. Д. Метафоры Врага и Друга в связи с метафорами субъекта жизненного пути личности // Психология и психотехника. 2015. № 11. С. 1137–1145.
7. Знаков В. В. Когнитивное и аффективное бессознательное в понимании чужого как врага // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 1. С. 3–15.
8. Беззян А. А. Лукизм и этническая дискриминация // Сев.-Кавказ. психол. вестн. 2012. Т. 10, № 3. С. 21–23.
9. Soyulu A., Buchanan T. A. Ethnic and Racial Discrimination against Immigrants // Journal of Business and Economics. 2013. Vol. 4 (9). P. 848–858.
10. Kim I. The Role of critical ethnic awareness and social support in the discrimination-depression relationship among Asian americans : path analysis // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2014. Vol. 20. P. 52–60.
11. Neblett Jr E. V., Rivas-Drake D., Umana-Taylor A. J. The Promise of Racial and Ethnic Protective Factors in Promoting Ethnic Minority Youth Development // Child Development Perspectives. 2012. Vol. 6. P. 295–303.
12. Орех Е. А. Феномен лукизма и возможности его социологического анализа // Социол. журн. 2016. Т. 22, № 3. С. 67–81.
13. Лабунская В. А. Теоретико-эмпирические подходы к исследованию отношения к этнолукизму // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 4. С. 19–33.
14. McDonald J.J. Jr. "Lookism" : The Next Form of Illegal Discrimination // Bloomberg Law Reports, 2010. Vol. 4, № 46. P. 3–6.
15. Cavico F. J., Muffler S. C., Mujtaba B.G. Appearance Discrimination, "Lookism" and "Lookphobia" in the Workplace // Journal of Applied Business Research. Sep/Oct 2012. Vol. 28, № 5. P. 791–802.
16. Колтина Л. В., Городова Т. В. Геронтологический эйджизм : причины возникновения и проблемы преодоления // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 3871–3874.
17. Козьминых О. А. Эйджизм как социально-психологическая проблема людей третьего возраста // Академия профессионального образования. 2016. № 10 (64). С. 51–54.
18. Disability and Aging Discrimination / eds. R. L. Wiener, S. L. Willborn. N.Y., 2011. 270 p.
19. Кленова М. А. Социальные представления о риске // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 58–62.

Образец для цитирования:

Кленова М. А. Теоретические предпосылки исследования дискриминационных установок личности в изменяющемся обществе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 245–249. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249

Theoretical Prerequisites for the Study of Discriminatory Attitudes of the Personal in the Changing Society

Milena A. Klenova

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

The main purpose of the article is to present a theoretical review and analysis of modern Russian and foreign studies on the problem of discriminatory attitudes of an individual. The urgency of the study is determined by many factors and is due to scientific, theoretical and socio-psychological circumstances of the modern society. Discriminatory attitudes increase the intensity of local conflicts between dominant and discriminated groups. The theoretical hypothesis of the study is the assumption that presence of discriminatory attitudes is a factor

that hinders development of the society as a harmonious and tolerant unity, and, as a consequence, makes it impossible to manifest social activity expressed through creativity, freedom, and self-development of the society. The emphasis is on the specifics of a modern society characterized by transitivity. The article describes the category of transit from the viewpoint of social psychology. It views the main trends of modern scientific research in the context of discriminatory attitudes of an individual. The article presents and unveils such concepts as lookism, ethnolookism, faceism, and ageism. It demonstrates the interrelations between concepts of discriminatory attitude and prejudice. We analysed and examined modern Russian and foreign studies on the problem of discriminatory attitudes. The relevance and necessity of the empirical study of the specifics of discriminatory attitudes in modern society has been substantiated. The main sources and forms of discrimination have been described. Some of the main conclusions that it is necessary to indicate, are as follows: the problem of discrimination and discriminatory attitudes is very relevant and is the subject of numerous studies. The



subject of research within the framework of discriminatory attitudes is similar in content to both Russian and in foreign scientific works. However, there is a certain cultural, historical, political and socio-psychological specificity. Based on the proposed conclusions, we have determined the main directions for the subsequent empirical study of discriminatory attitudes in the modern society.

Key words: discrimination, attitude, lookism, ethnolookism, faceism, ageism, individual, transitive society.

Acknowledgments: *The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project (no. 18-013-00094 A).*

References

1. Sorvin K. V., Susokolov A. A. *Chelovek v obshchestve. Sistema sotsiologicheskikh ponyatiy v kratkom izlozhenii* [Person in Society. System of Sociological Concepts in Concise Statement]. Moscow, 2005. 256 p. (in Russian).
2. Akimova M. K., Persiyantseva S. V. Lichnost v tranzitivnom obschestve i ee praktiki sotsialnogo vzaimodeystviya [Personality in a transitive society and its practices of social interaction]. *Lichnost v prostranstve i vremeni* [Personality in space and time], 2017, no. 6, pp. 10–14 (in Russian).
3. Bauer E. A., Kabardov M. K. Psikhologiya predubezhdeniy v kontekste mezhkul'turnogo obucheniya [Psychology of Prejudice in Context of Intercultural Learning]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 3, pp. 90–97 (in Russian).
4. Timasheva L. V., Bazhan V. G. Etnicheskie stereotipy i ustanovki kak psikhologicheskie determinanty natsional'no-etnicheskikh konfliktov [Ethnic Stereotypes and Attitudes as Psychological Determinants of National-Ethnic Conflicts]. *Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 11. Estestvennyye nauki* [Science Journal of Volgograd State University. Natural Sciences], 2016, no. 3 (17), pp. 38–45 (in Russian).
5. Khukhlaev O. E., Buchek A. A., Zinurova R. I., Radina N. K., Tudupova T. Ts., Khakimov E. R. Etnonatsional'nye ustanovki i tsennosti sovremennoy molodezhi (na materiale issledovaniya studenchestva neskol'kikh regionov Rossii) [Modern Youth's Ethnonational Attitudes and Values {Based on Study of Students in Several Regions of Russia}]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 4, pp. 97–106 (in Russian).
6. Al'perovich V. D. Metaforoy Vraga i Druga v svyazi s metaforami sub'ekta zhiznennogo puti lichnosti [Metaphors of Enemy and Friend in Connection with Metaphors by Subject of Personality's Life Path]. *Psikhologiya i psikhotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2015, iss. 11, pp. 1137–1145 (in Russian).
7. Znakov V. V. Kognitivnoe i affektivnoe bessoznatel'noe v ponimanii chuzhogo kak vraga [Cognitive and Affective Unconscious in Understanding Someone Else as Enemy]. *Vestn. Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2014, no. 1, pp. 3–15 (in Russian).
8. Bzezyan A. A. Lukizm i etnicheskaya diskriminatsiya [Lookism and Ethnic Discrimination]. *Sev.-Kavkaz. psikholog. vestn.* [North-Caucasian Psychological Bulletin], 2012, vol. 10, no. 3, pp. 21–23 (in Russian).
9. Soylyu A., Buchanan T.A. Ethnic and Racial Discrimination against Immigrants. *Journal of Business and Economics*, 2013, vol. 4 (9), pp. 848–858.
10. Kim I. The Role of critical ethnic awareness and social support in the discrimination-depression relationship among Asian americans: path analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2014, vol. 20 (1), pp. 52–60.
11. Neblett Jr E. V., Rivas-Drake D., Umana-Taylor A. J. The Promise of Racial and Ethnic Protective Factors in Promoting Ethnic Minority Youth Development. *Child Development Perspectives*, 2012, vol. 6 (3), pp. 295–303.
12. Orekh E. A. Fenomen lukizma i vozmozhnosti ego sotsiologicheskogo analiza [Phenomenon of Lookism and Possibilities of Its Sociological Analysis]. *Sotsiol. zhurn.* [Sociological Journal], 2016, vol. 22, no. 3, pp. 67–81 (in Russian).
13. Labunskaya V. A. Teoretiko-empiricheskie podkhody k issledovaniyu otnosheniya k etnolukizmu [Theoretical and Empirical Approaches to Study of Attitude to Ethnolookism]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 4, pp. 19–33 (in Russian).
14. McDonald J.J. Jr. "Lookism": The Next Form of Illegal Discrimination. *Bloomberg Law Reports*, 2010, vol. 4, no. 46, pp. 3–6.
15. Cavico F. J., Muffler S. C., Mujtaba B.G. Appearance Discrimination, "Lookism" and "Lookphobia" in the Workplace. *Journal of Applied Business Research*. Sep/Oct 2012, vol. 28, no. 5, pp. 791–802.
16. Kolpina L. V., Gorodova T. V. Gerontologicheskii eydzhizm: prichiny vozniknoveniya i problemy preodoleniya [Gerontological Ageism: Causes and Problems of Overcoming]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2015, iss. 2, pp. 3871–3874 (in Russian).
17. Koz'minykh O. A. Eydzhizm kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema lyudey tret'ego vozrasta [Ageism as Third-Age-People's Socio-Psychological Problem]. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya* [Academy of Professional Education], 2016, no. 10 (64), pp. 51–54 (in Russian).
18. *Disability and Aging Discrimination*. Eds. R. L. Wiener, S. L. Willborn. New York, 2011. 270 p.
19. Klenova M. A. Sotsial'nye predstavleniya o riske [Social Representation of Risk]. *Izv. Sarat. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 2, pp. 58–62 (in Russian).

Cite this article as:

Klenova M. A. Theoretical Prerequisites for the Study of Discriminatory Attitudes of the Personal in the Changing Society. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 245–249 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-245-249



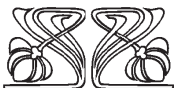
ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.923

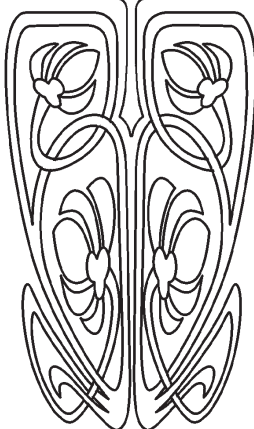
ФЕНОМЕН «РЕСУРСЫ»: ТОПОС И ХРОНОС В АКТУАЛИЗАЦИИ УСЛОВИЙ ВНЕШНЕЙ СРЕДЫ КАК РЕСУРСОВ

В. А. Толочек

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



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Цель исследования: изучение связей между мерой социальной успешности людей в зрелом возрасте и условиями социальной среды (пространственными характеристиками) и темпоральными характеристиками их актуализации (использования, порождения, присвоения) как ресурсов. Гипотеза: условия социальной среды, актуализируемые как ресурсы на разных временных этапах социального становления субъекта, имеют разную значимость для представителей разных социальных групп. Методы и методики: исследовательская методика (анкета «Стиль жизни»); методы параметрической статистики (описательная статистика, корреляционный, факторный, дискриминантный, множественный регрессионный анализ, t -сравнение). Новизна результатов проведенного исследования: общая выборка (представителей трех профессий – бухгалтеров, частных предпринимателей, менеджеров в возрасте от 30 до 55 лет; $N = 218$) многократно разделялись на две-три подгруппы по разным критериям. В качестве критериев деления были как очевидные социально-демографические и профессионально-должностные характеристики (пол, возраст, состояние в браке, отсутствие или наличие детей, стаж работы и семейной жизни, занимаемая должность, профессия, место жительства и др.), так и их производные («быстрота карьеры», «семейность»). Во всех случаях (при каждом разделении общей выборки на подгруппы) выявлены различия между выделяемыми социальными группами (по полу, возрасту, профессии, должности и пр.) в значимости тех или иных условий среды и времени их актуализации для успешности самореализации людей в сфере труда (в профессии, в карьере) и семьи. Выводы: условия социальной среды, актуализируемые как ресурсы на разных временных этапах социального становления субъекта, имеют разную значимость для представителей разных социальных групп. Переменными, по которым различия между выделяемыми социальными группами достигали уровня статистической значимости, были: состояние в браке, наличие и число детей, место рождения, образование и занимаемая должность отца и матери, признание роли отца и матери в становлении своего профессионализма, признание роли мужчин, женщин, руководителей, рабочих коллективов, обстоятельств, науки. Условия социальной среды неравнозначны в отношении разных проявлений социальной успешности людей; в отношении большей части значимых условий социальной среды не выявлены линейные зависимости.

Ключевые слова: субъект, социальная успешность, самореализация в сфере труда и семьи, брак, пол, возраст, профессия, карьера, место рождения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260

Введение

Семантика названия статьи призвана сосредоточить внимание на принципиально важном – в отечественной и в зарубежной психологии проблема ресурсов изучается «вне времени и пространства». Да, можно и нужно делать смягчающие и более корректные уточнения – «как правило», «чаще», «обычно» и т. п. И все же следует признать, что в настоящее время проблему ресурсов крайне сложно



рассматривать в сети реальных условий жизнедеятельности людей как в силу действительной сложности проблемы, так и в силу ограничений методологических средств; не последнюю роль в сдерживании комплексного изучения проблемы играет и наша типичная практика фрагментарных исследований.

В статье ставятся задачи исследовать ключевые моменты эволюции феномена «ресурсы» – их зарождение, становление, развитие, угасание (разрушение); возможность и необходимость изучения ресурсов в координатах «пространства» и «времени» как наиболее важных онтологических «измерениях». К слову, наш типичный методический инструментарий позволяет это делать достаточно корректно. И первое, на что мы обращаем внимание, – это различия условий, порождающих разные ресурсы, различия ситуаций и психологических механизмов актуализации этих ресурсов представителями разных социальных групп [1–8].

Типичными подходами в понимании феномена являются рассмотрение ресурсов как: а) множества рядоположенных явлений в широком диапазоне – от особенностей здоровья и личности до особенностей ближнего окружения человека и ему доступных социальных институтов; в) количественных явлений, допускающих их «накопление», «сохранение»; с) нечто, требуемое для поддержания функционирования лиц с недостатком социального опыта, переживающих личностные кризисы, находящиеся в сложной социальной ситуации, ординарных специалистов [1–3; 8–11]. Кроме собственно «ресурсных подходов» в широком спектре социально-психологических исследований неоднократно подтверждалась важная роль социальной микро-, мезо- и макросреды в процессах социализации людей [12–14]. Понятно, что наиболее активно такие процессы могут протекать в специфической социальной среде, например, стенах средних и высших учебных заведений [1, 15, 16]. Еще большую роль играют условия микросреды семьи [7, 17–21].

Наша позиция в объяснении феномена «ресурсы» неоднократно представлялась ранее (см. обзоры [5–7, 22]). Кратко она состоит в следующем: 1) различаются три типа ресурсов: *интра-, интер- и внесубъектные*; 2) различаются три типа психологических механизмов вовлечения человеком ресурсов в свою деятельность и жизнедеятельность: *интрасубъектные актуализируются, интересубъектные порождаются, внесубъектные используются*; 3) сущность феномена «ресурсы» состоит не в проявлении присущих человеку качеств (особенностей темперамента, характера, ценностных ориентаций, интеллекта, стратегий совладания и т. п.), а в рефлексии условий внутренней и внешней среды, их «нового» отражения и становления новых психологических систем; *ресурсы есть эффекты становления новых пси-*

хологических систем; 4) у представителей разных социальных групп различаются спектр актуализируемых ресурсов, величина, пространство и время их активного использования.

Рассуждая о роли условий социальной среды (или более обобщенно – социального пространства), нужно признать, что они проявляются не только как пространство, но как *пространство*, вбирающее в себя *время, информацию, энергию* (согласно пентабазиса В. А. Ганзена), как пространство, в котором человек более или менее активно постоянно себя проявляет, в котором постоянно так или иначе проявляют себя другие люди, прямо или косвенно взаимодействующие между собой. Но ввиду методических и методологических ограничений мы ограничиваемся упрощенной моделью таких отношений: *Среда (окружение) = f(Социальное пространство, Время)*.

Цель исследования: изучение связей меры социальной успешности людей и условий социальной среды (пространственных характеристик) и темпоральных характеристик их актуализации (использования, порождения, присвоения) как ресурсов в зрелом возрасте.

Гипотеза исследования: условия социальной среды, актуализируемые как ресурсы на разных временных этапах социального становления субъекта, имеют разную значимость для представителей разных социальных групп.

Методы исследования: 1) исследовательская методика (анкета «Стиль жизни») [2, 7]. В первой части исследования использовались данные «шапки» анкеты – социально-демографические характеристики респондентов, особенности их родительской и собственной семьи, профессиональные и должностные характеристики, в том числе представления о происходящих и ожидаемых изменениях в профессионализме на протяжении карьеры (с 20 до 65 лет); «факторы профессионализма» – условия социальной микро-, мезо- и макросреды, которые респонденты могли воспринимать как условия, способствующие росту и развитию их профессионализма; 2) комплекс методов параметрической статистики (описательная статистика, корреляционный, факторный, дискриминантный, множественный регрессионный анализ, *t*-сравнение). *Обследуемые:* в ситуациях платных форм профессионального обучения (получение второго высшего образования, на семинарах, тренингах) обследовались лица в возрасте 30–55 лет (среднее = 39,08, стандартное отклонение = 8,50).

Дизайн исследования: общая выборка (представителей трех профессий – бухгалтеров, частных предпринимателей, менеджеров в возрасте от 30 до 55 лет, всего 218 чел.) многократно разделялась на *три подгруппы* (по полу и состоянию в браке – на две) по разным критериям. Ко второй группе относились субъекты, име-



ющие значения по критериальному параметру – среднее плюс-минус стандартное отклонение ($M \pm CD$), к первой – меньше этого значения ($M - CD$), к третьей – больше этого значения ($M + CD$). В качестве критериев деления выступали как очевидные социально-демографические и профессионально-должностные характеристики (пол, возраст, состояние в браке, отсутствие или наличие детей – одного или двух и более, стаж работы и семейной жизни, занимаемая должность, профессия, место жительства: небольшой город – крупный город – столица), так и их производные. В качестве последних были «*быстрота карьеры*», «*семейность*», «*многодетность*». «Быстрота карьеры» и «семейность» рассчитывались по производным статистикам по формулам: *Быстрота карьеры* = *Иерархический уровень занимаемой должности / Возраст – 18 лет*; *Семейность* = *Стаж семейной жизни / Возраст – 18 лет*. Предполагалось, что, например, работа в должности руководителя департамента с 30 или с 50 лет может, с одной стороны, иметь разные предпосылки, с другой – оказывать разное влияние на жизнь человека. Так же и в отношении рассчитываемого нами критерия «*семейности*»: предполагалось, что, скажем, 10-летний стаж семейной жизни у 30- и у 50-летних людей не одно и то же. Вероятно, в силу разных причин у людей могут быть двое и более детей, лишь один или ни одного, что мы выделяли как еще один критерий «*многодетность*». Небезразличными для профессионального становления субъекта и жизни в целом могли оказаться место его рождения, регион проживания и др. Эти вопросы также входили в задачи наших исследований, проводились соответствующие расчеты, но данные материалы здесь и сейчас не обсуждаются.

Мы предполагали, что можно выделить и оценивать разные, возможно, крайне важные условия, так или иначе формирующие социальное пространство и время жизни людей. Сравнение проводилось нами как процедуры многократно-разделения общей выборки на подгруппы по разным основаниям; оно должно было или подтвердить наши предположения, или опровергнуть наши гипотезы. При этом само многократное деление общей выборки имело важный методологический смысл: если ожидаемые результаты будут получены лишь по отдельным критериям, то это можно понимать как факты существования некоторых, более и менее значимых для процессов социализации личности (социального становления, самореализации в разных сферах жизнедеятельности) *отдельных социальных условий среды*. Если же ожидаемые результаты будут иметь место при любых произвольно избранных критериях, то надо признать, что *все условия социальной среды могут быть крайне важными факторами в процессах социализации личности* (понятно, при их

определенной выраженности, комбинациях, при большей или меньшей индивидуальной избирательности в восприимчивости к их влиянию).

В ходе статистических расчетов исходная выборка многократно разделялась на подгруппы по разным признакам, рассматриваемых нами как «критерии». Эти подгруппы были обозначены как «*социальные группы*», т. е. группы обследуемых, различающиеся по: 1) *полу*: мужчины – 82 чел. и женщины – 136 чел.; 2) *возрасту*: до 31 года – 40 чел., в возрасте 32–47 лет – 150 чел., 48–55 лет – 28 чел.; 3) *профессии* (бухгалтеры – 52 чел., частные предприниматели – 53 чел., менеджеры – 113 чел.); 4) *быстроте карьеры*: 11 чел. с медленной карьерой, 191 – средней по темпам, 16 чел. с быстрой карьерой; 5) *должностной позиции*: руководители (высшего звена – 43 чел.) и специалисты (68 чел.), 36 чел. с промежуточным или нечетким статусом – заместители; 6) *состоянию в браке*: 61 чел. не состоящих и 157 чел. состоящих в браке на момент обследования; 7) лица, по формальным критериям более и менее продолжительно *состоящие в браке* (относительно своего возраста): 76 чел. отнесены к первой группе с низким значением «*семейности*», 62 – средней и 88 чел. высокой, т. е. значительную часть своей жизни люди состоят в браке. Мы проводили деления и по другим критериям, но, как выше упоминалось, все они в данной статье не рассматриваются.

К *внесубъектным ресурсам (ресурсам социальной среды)* относились: 1) условия родительской семьи (образование и должность родителей, место рождения); 2) условия своей семьи (состояние в браке, наличие детей, стаж семейной жизни); 3) особенности профессиональной позиции (профессия, занимаемая должность, стаж работы); 4) условия социальной макро-, мезо- и микросреды как потенциальные детерминанты социальной успешности.

На первом этапе использовалась описательная статистика: оценивался характер распределения по каждой переменной; величины средних и стандартных отклонений служили основаниями для последующей дифференциации выборки на подгруппы. На втором этапе для последующего анализа привлекались разные методы параметрической статистики (корреляционный, факторный анализ, *t*-сравнение для независимых групп, множественный регрессионный анализ). В процедурах *множественного регрессионного анализа (МРА)* в качестве *аргументов* выступали особенности родительской и собственной семьи, должностная позиция и др.; в качестве *функции* – оценки экспертами своего профессионализма в разном возрасте на протяжении профессиональной карьеры от 20 до 65 лет. Среди возможных вариантов МРА предпочтение было отдано методу *Forward* (прямому или пошаговому включению переменных с проверкой на



значимость их частной корреляции с избранным критерием, в результате чего в уравнение включаются лишь переменные, имеющие значимую частную корреляцию с переменной-критерием).

Результаты исследования

Во всех решаемых нами задачах были получены ожидаемые результаты; установлены различия между социальными группами, выделяемыми по

разным критериям. Такие различия фиксировались на уровне средних статистик и стандартных отклонений (табл. 1.); согласно *t*-сравнению некоторых из них межгрупповые различия достигали уровня статистической значимости – как при сопоставлении данных в крайних выделяемых нами социальных группах (первой и третьей), так и в отдельных переменных крайних групп и промежуточной (первой и второй, второй и третьей).

Таблица 1 / Table 1

Дизайн выделения социальных групп для цикла последующих статистических расчетов
Design of social groups dividing for the cycle of subsequent statistical calculations

Социальные группы	Пол: мужчины, женщины	Возраст: 30–31 г., 32–47, 48–55	Профессия: Б, ЧП, М	Карьера: МК, СК, БК	Должность: Исп., РСЗ, РВЗ	Брак: нет, есть	«Семейность»: Мин, Ср, Макс
Первая	82	40	52	11	68	61	76
Вторая	–	150	53	191	36	–	62
Третья	136	28	113	16	43	157	88
Всего (чел.)	218	218	218	218	218	218	218

Примечание. Б – бухгалтеры, ЧП – частные предприниматели, М – менеджеры; МК – медленная, СК – средняя, БК – быстрая; Исп. – исполнители, РСЗ – руководители среднего звена, РВЗ – руководители высшего звена; Мин – наименьшая, Ср – средняя, Макс – наибольшая.

Различия также фиксировались в уровне тесноты корреляционных связей между переменными (табл. 2), в различии факторных и уравнений множественного регрессионного анализа (вследствие ограниченного объема статьи нами освещается лишь часть полученных результатов). Кроме того, различия существовали как в отношении основных статистик, так и на уровне производных вычислений (например, в отношении «быстроты карьеры» и «семейности»).

Обобщая, повторим: в большей части переменных выявлены различия во всех социальных группах, выделенных нами, – в отношении средних, стандартных отклонений, значимости различий при *t*-сравнении, тесноты корреляций, коэффициентов в уравнениях МРА. Переменными, в которых различия достигали уровня статистической значимости, чаще были следующие: *состояние в браке, наличие и число детей, место рождения, образование и занимаемая должность отца и матери, признание роли отца и матери* в становлении своего профессионализма, *признание роли мужчин, женщин, руководителей, рабочих коллективов, обстоятельств, науки* (см. табл. 2).

Сопоставляя тесноту корреляционных связей в выделенных подгруппах, отражающих структуры взаимодействующих условий (т. е. конфигурацию пространства), можно увидеть очевидные различия в мере влияния комплек-

сов разных условий среды на самореализацию людей в сфере труда и семьи, а также следствия большей или меньшей согласованности во взаимодействиях разных условий среды. Например, в подгруппе *женщин* иерархическая позиция в организации (занимаемая ими должность) слабо коррелирует с должностью, занимаемой их матерью (0,291) и отцом (0,238), с признанием роли отца (0,227) и мужа (0,208); с возрастом и накоплением социального опыта (стажа работы и семейной жизни) роль условий среды почти не изменяется, тогда как состояние в браке, продолжительность семейной жизни и число детей в семье более тесно связаны с признанием важной роли супруга в своем профессиональном становлении (0,431, 0,377 и 0,264 соответственно; $p < 0,05$ при $r = 0,139$; $p < 0,01$ при $r = 0,210$). В подгруппе *мужчин* занимаемая ими должность не коррелирует с должностью их родителей и с признанием их роли в своем профессиональном становлении (но роль родственников заметно выше – 0,217); с возрастом и накоплением социального опыта роль условий родительской семьи заметно снижается, а состояние в браке, продолжительность семейной жизни и число детей слабо связаны с признанием важной роли супруги в своем профессиональном становлении (0,284, 0,132, 0,191; $p < 0,05$ при $r = 0,174$; $p < 0,01$ при $r = 0,255$; табл. 3).



Таблица 2 / Table 2

**Результаты *t*-сравнения значимости различий условий социальной среды
для представителей разных социальных групп**
**The results of *t*-comparison of the difference significance of the social environment conditions
for representatives of different social groups**

Переменные	Женщины		Мужчины		Вне брака		В браке		Семейность1		Семейность3	
	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>
Возраст	37,47	7,94	41,20	8,47	36,13	9,37	39,91	7,67	33,97	6,70	41,59	8,40
Брак	0,65	0,47	0,84	0,36	5,22	7,57	15,14	8,39	0,39	0,49	0,94	0,23
Дети	1,15	1,07	1,49	0,78	4,17	0,86	4,09	0,88	0,57	0,70	1,65	0,84
Место жительства	4,27	0,88	3,84	0,80	0,93	0,25	0,97	0,15	4,16	0,80	3,97	0,91
Место рождения	3,43	1,17	2,85	1,20	3,53	0,94	3,18	1,07	3,21	1,18	3,06	1,19
Образование отца	3,34	1,11	3,18	0,93	2,87	1,72	2,66	1,72	3,40	0,97	3,00	1,11
Должность отца	2,96	1,84	2,32	1,43	3,50	0,74	3,04	1,04	2,85	1,57	2,60	1,81
Образование матери	3,25	1,03	3,02	0,88	2,25	1,50	1,89	1,39	3,45	0,72	2,82	1,15
Должность матери	2,21	1,55	1,61	1,10	3,75	2,83	4,03	2,82	2,09	1,39	1,91	1,47
Роль отца	3,68	2,89	4,40	2,66	4,55	2,48	4,89	2,42	3,91	2,80	3,70	2,81
Роль матери	4,88	2,57	4,66	2,20	1,45	2,36	1,58	2,13	4,64	2,41	4,81	2,39
Роль родственников	1,57	2,42	1,84	2,27	3,18	2,79	2,82	2,57	1,57	2,06	1,48	2,23
Роль друзей	2,81	2,61	3,11	2,66	2,57	2,54	2,49	2,52	2,85	2,54	2,52	2,44
Роль женщин	2,77	2,67	2,07	2,21	3,00	2,98	2,92	2,61	2,18	2,32	2,45	2,51
Роль мужчин	2,92	2,69	2,98	2,76	1,18	2,11	3,60	2,80	2,93	2,70	2,94	2,60
Роль супругов	2,99	3,01	2,85	2,53	1,23	2,26	2,16	2,69	1,64	2,34	4,03	2,73
Роль детей	1,91	2,69	1,90	2,47	4,60	2,51	4,28	2,51	1,21	2,20	2,33	2,78
Роль руководителей	4,35	2,64	4,41	2,28	3,98	2,50	3,90	2,44	4,03	2,56	4,39	2,49
Роль коллективов	3,67	2,61	4,34	2,10	3,90	2,58	3,63	2,87	3,66	2,30	3,95	2,44
Роль обстоятельств	3,79	2,94	3,57	2,54	2,20	2,51	3,34	2,54	4,09	2,75	3,57	2,84
Роль наук	2,87	2,69	3,28	2,37	1,92	2,31	2,23	2,25	2,70	2,45	3,41	2,50

Примечание. *M* – средние отклонения, *CD* – стандартные отклонения; Семейность1 и Семейность3 вычислялись по формуле: Семейность = Стаж семейной жизни / Возраст – 18 лет; статистически значимые коэффициенты при $p < 0,05$ выделены полужирным курсивом; значимые коэффициенты при $p < 0,01$ и $0,001$ выделены полужирным шрифтом; уровни значимости связей в группе женщин ($n = 136$) и мужчин ($n = 82$) различаются.

В целом на протяжении всего анализируемого возраста (с 20 до 65 лет) состояние в браке для *мужчин* является системообразующим признаком, определяющим их разные отношения с внешней средой, как способствуя становлению и поддержанию связей с отдельными условиями среды, так и блокируя их. Состояние в браке для *женщин* также является важным признаком, но за-

являющим о себе в более слабых положительных или нейтральных связях с условиями окружения.

Обращаясь к результатам множественного регрессионного анализа, позволяющего выделить наиболее значимые связи и представлять меру разного влияния переменных посредством сопоставления коэффициентов при переменных, включенных в уравнения, мы также констатируем

Корреляции переменных (социально-демографических характеристик и условий среды)
в группах женщин ($n = 136$) и мужчин ($n = 82$)

Correlations of variables (socio-demographic characteristics and environmental conditions)
in groups of women ($n = 136$) and men ($n = 82$)

Переменные	Женщины				Мужчины			
	1	2	4	5	1	2	4	5
1. Возраст	1,000	0,331	0,106	0,704	1,000	0,174	0,255	0,846
2. Должность	0,331	1,000	0,093	0,189	0,174	1,000	0,400	0,258
3. Дети	0,381	0,394	0,140	0,118	0,243	0,213	0,251	0,087
4. Брак	0,106	0,093	1,000	0,523	0,255	0,400	1,000	0,343
5. Стаж семейной жизни	0,704	0,189	0,523	1,000	0,846	0,258	0,343	1,000
6. Роль отца	0,201	0,227	0,098	0,150	-0,034	-0,003	-0,187	-0,210
7. Роль матери	0,004	0,016	0,103	0,120	0,061	-0,043	-0,039	-0,142
8. Роль родственников	-0,049	0,132	-0,044	-0,092	-0,064	0,217	0,230	-0,056
9. Роль друзей	0,020	0,023	0,018	0,057	0,014	-0,030	-0,250	-0,097
10. Роль женщин	-0,087	-0,038	0,111	0,027	0,016	0,109	-0,202	-0,078
11. Роль мужчин	-0,099	0,206	0,121	0,054	-0,037	0,103	-0,286	-0,155
12. Роль супругов	0,058	0,215	0,431	0,377	-0,021	0,203	0,284	0,132
13. Роль детей	-0,021	0,133	0,188	0,172	-0,121	-0,052	0,073	-0,062
14. Роль руководителей	0,018	0,114	-0,030	0,101	0,105	0,117	-0,108	0,099
15. Роль обстоятельств	-0,112	0,049	0,010	-0,090	-0,048	-0,050	-0,119	-0,191
16. Роль наук	-0,229	0,114	0,300	-0,012	0,211	0,048	-0,054	0,109
17. Роль искусств	0,020	0,046	0,218	0,137	0,094	0,000	-0,250	0,000
18. Роль религии	0,087	0,183	-0,029	0,055	-0,081	0,009	-0,107	-0,161

Примечание. 1 – возраст, 2 – должность, 4 – брак, 5 – стаж семейной жизни; статистически значимые коэффициенты при $p < 0,05$ выделены полужирным курсивом, значимые коэффициенты при $p < 0,01$ выделены полужирным шрифтом; уровни значимости связей в группе женщин ($n = 136$) и мужчин ($n = 82$) различаются.

очевидные различия в выделяемых подгруппах, сопоставляя значимость разных условий в динамике профессионализма, должностной позиции, быстроты карьеры и др. Например, если в динамике профессионализма с 25 до 55 лет у *женщин* решающую роль играет место рождения (следовательно, культурная среда родительской семьи) и явно не выделяются другие «ключевые» условия, а в отдельные периоды роль супругов оценивается даже как отрицательная (см. уравнения ниже) в динамике их профессионализма на протяжении карьеры, то для *мужчин* отдельные условия заявляют о себе более «рельефно» – решающая роль принадлежит состоянию в браке. Для мужчин это крайне важно и несопоставимо с другими условиями на протяжении большей части их трудовой жизни: например, среди детерминант профессионализма в 35 лет значимость самого состояния в браке отражена коэффициентом 1,186, тогда как роль супруги умеренно положительно значима –

0,142, но слабее в 8,4 раза (см. уравнения ниже).

Уравнения МРА: динамика изменений детерминант профессионализма на протяжении профессиональной карьеры (25–45 лет) у *женщин*:

25 л. = 0,431 Место рождения + 4,112

35 л. = 0,212 Место рождения + 0,143 Роль руководителей – 0,095 Роль супругов + 5,121

45 л. = 0,091 Роль руководителей + 6,531

55 л. = 0,134 Роль матери + 0,145 Роль религии + 5,836

Уравнения МРА: динамика изменений детерминант профессионализма на протяжении профессиональной карьеры (25–55 лет) у *мужчин*:

25 л. = 0,345 Дети + 0,242 Роль детей + 0,529

Место рождения + 0,452 Образование матери – 0,711 – Образование отца + 4,237

35 л. = 1,186 Брак + 0,309 Место рождения + 0,142 Роль супруги + 3,522

45 л. = 1,187 Брак + 5,694

55 л. = 0,148 Роль родственников + 6,784



Сопоставляя результаты корреляционного и множественного регрессионного анализа (МРА), можно утверждать, что состояние в браке для *мужчин* принципиально значимо во многих отношениях, даже если эти связи не осознаются ими. В случае же динамики профессионализма мы констатируем лишь одно из таких жизненно значимых отношений.

Обсуждение результатов исследования

Не останавливаясь на обсуждении множества отдельных результатов, отметим, что гипотеза исследования подтверждена: разные условия социальной среды, актуализируемые как ресурсы на разных временных этапах социального, физического, профессионального становления субъекта, имеют разную значимость для представителей разных социальных групп. В научной литературе можно найти большое сходство с множеством отдельных результатов, фактов, обобщений и заключений, полученных и представленных в независимых исследованиях [1, 2, 4, 8, 12–14, 17–19]. Они отражают ожидаемые и «логичные» результаты, следующие из разных научных концепций и задач конкретных поисков. Но принципиально важными можно считать те факты, что во всех случаях сопоставления данных представителей разных социальных групп имеют место различия, частично статистически значимые, по ряду условий социальной микро- и мезосреды. Отметим также, что наши подгруппы были сравнительно немногочисленны и гетерогенны по совокупности разных характеристик. Когда такие характеристики использовались нами как критерии для очередного разделения выборки на новые подгруппы, мы неизменно получали новые подтверждения различий между подгруппами. Другими словами, при больших по размеру выборках и более дробных выделениях групп различия между ними могут чаще фиксироваться как статистически значимые в большей части анализируемых переменных. Такие различия представителей условно противоположных социальных групп (мужчин и женщин, лиц, состоящих в браке и не состоящих, занимающих низовые и высшие должностные позиции и т. п.) были ожидаемы. Как правило, заметные различия имели место и у представителей крайних и промежуточных групп (занимающих низовые и средние, средние и высшие должностные позиции и т. п.).

Рассматриваемые нами условия социальной микро- и мезо- и мезосреды реально проявляются как конкретные условия *пространства* и *времени* (физического, социального, психологического). Мы рассматривали преимущественно условия социальной микро- и мезосреды. Но наличие связей роли условий среды с возрастом людей (имели место заметные различия в их влиянии на

людей, различающихся по возрасту всего лишь на 20–25 лет) указывает и на влияние условий *социальной макросреды*, сходное по силе с более изученными нами условиями *социальной микро- и мезосреды*. Такие различия имели место не только в мере выраженности тех или иных условий, но и в величинах их вариации у представителей разных групп. Например, объяснимо, что такая вариация меньше у мужчин, чем у женщин: у которых рождение детей бывает в широком возрастном интервале, за которым следует более или менее продолжительный в разных семьях уход за ними; большее разнообразие имеют и типы карьеры женщин – «отставленная», «за спиной мужа» и др. Также объяснимо, что у лиц, состоящих в браке, вариации многих переменных меньше, отражающих более стабильный и чаще более здоровый образ жизни, чем у не состоящих в браке.

Принципиально важно и то, что разные условия социальной среды неравнозначны в отношении разных проявлений социальной успешности людей. Одни из них более важны в одном аспекте и менее – в другом отношении. Те, что способствуют успешной самореализации в семье (рождение в небольшом населенном пункте, невысокое образование родителей и занимаемая ими должность и пр.), могут быть нейтральными или препятствовать самореализации в труде или в карьере; те, которые более значимы для мужчин, могут быть индифферентными для женщин и т. д.

Имеет значение и то, что в отношении большей части решающих условий не проявляется простая «формула» – чем больше, тем лучше (образование и высокие должностные позиции, занимаемые родителями, место рождения и др.). Более вероятно, что имеют место некоторые более или менее оптимальные интервалы времени представленности этих условий, их особые сочетания с другими, их разная значимость для разных людей (мужчин и женщин, рано или позже вступающих в брак, и т. д.), для людей в разном возрасте. Вероятно, важна и мера выраженности влияния разных условий: в границах определенного интервала они «действуют» позитивно, за его пределами могут порождать другие эффекты. Этот вопрос нуждается в дополнительном изучении. Но отметим, что и при исследовании более гомогенных выборок – при различии возраста обследуемых всего лишь на 15 лет – от 32 до 47 также фиксируются весомые различия в роли условия пространства и времени в разных проявлениях социальной успешности людей [2, 5].

Обсуждаемые нами особенности актуализации условий социальной среды (социального пространства) не сводятся лишь к выявленным различиям и к разным оценкам людьми значимости для них тех или иных. За различием даже субъективных оценок стоят субъективные про-



екты разных жизненных траекторий: по мнению многих специалистов, в представлениях людей их *прошлое – настоящее – будущее* тесно связаны и взаимно детерминированы [3, 20, 21, 23, 24]. Мы добавим лишь, что за различием подобных представлений стоят и различия в возможности обращения людей к тем или иным ресурсам, в самой возможности «подпитки» теми или иными ресурсами на протяжении профессиональной жизни человека [5, 7].

Заслуживают внимания и следствия методического аспекта нашей работы: напомним, что мы также рассматривали роль таких критериев, как место рождения, регион проживания как отражений специфической социальной среды и субкультуры, бездетность/многодетность – как важных факторов, формирующих микросреду семьи, и др. Согласно полученным результатам, если одну выборку респондентов многократно разделять на более гомогенные подгруппы (по разным критериям), мы неизбежно получаем разные комбинации и структуры условий, выступающих как ресурсы для представителей той или иной социальной группы, разные связи и разную временную последовательность актуализации условий как ресурсов и как следствия их разной роли для представителей разных социальных групп в отношении различных проявлений социальной успешности. Обобщая, можно предположить, что представители разных социальных групп всегда различаются по значимости для них разных условий пространства и времени, а в пределе – все люди как социальные индивиды различаются между собой по значимости для них разных условий пространства и времени, которые могут актуализироваться как ресурсы. Можно предположить, что не только исходные условия, но и сопряженные с ними активно и пассивно формируемые специфические социальные пространства и темпоральные характеристики их условий играют чрезвычайно важную роль в процессах социального становления и самореализации людей.

В завершение представим наши предположения о факторах и стадиях эволюции зарождения и разрушения ресурсов. Вероятно, зарождению ресурсов способствуют именно комбинации – сочетания комплексов условий среды и оптимальных, сензитивных, периодов в жизни человека. Вероятно, зарождению одних ресурсов и разрушению других могут способствовать фазы перехода человека в другое социальное состояние – вступление в брак и расторжение брака, рождение детей и их уход из родительской семьи, назначение на должность и увольнение из организации и т. п. Возможно, как развитие психологических систем, так и их разрушение сопряжены с актуализацией разных условий как ресурсов, наиболее интенсивно они протекают

именно в первых фазах подобных переходов в новые социальные состояния. Для уточнения представленных предположений мы учитывали стаж работы в организации, в должности, стаж семейной жизни; также мы проводили вычисления производных характеристик – «быстрота карьеры», «семейность», «многодетность» (обсуждение этих вопросов планируется представить в следующей работе).

Обобщая, можно утверждать, что в процессах самореализации человека в сфере труда и семьи темпоральные характеристики условий социальной среды как онтологические «измерения» *пространства и времени* играют чрезвычайно важную роль. Но эффекты влияния *пространства и времени* не всегда линейные, кумулятивные. Вероятно, что и в отдаленном времени они проявляются как сложные и системные явления, вбирающие в свои «сети» как человека активного и деятельного, так и тем более – пассивного, не делающего своевременных решительных выборов («Крепко тесное объятие. / Время – кожа, а не платье. / Глубока его печать.» А. Кушнер). Но, как и *время*, так же сурово к человеку и *пространство*...

Выводы

1. Условия социальной среды, актуализируемые как ресурсы на разных временных этапах социального становления субъекта и личности, имеют разную значимость для представителей разных социальных групп.

2. Различия роли условий социальной среды в социальной успешности людей отражаются в средних статистиках, стандартных отклонениях, в значимости различий между группами при *t*-сравнении, в тесноте интеркорреляций переменных, в коэффициентах в уравнениях МРА.

3. Переменными, в которых различия между выделяемыми социальными группами достигали уровня статистической значимости, чаще были следующие: *состояние в браке, наличие и число детей, место рождения, образование и занимаемая должность отца и матери, признание роли отца и матери в становлении своего профессионализма, признание роли мужчин, женщин, руководителей, рабочих коллективов, обстоятельств, науки.*

4. Условия социальной среды неравнозначны в отношении разных проявлений социальной успешности людей: способствующие успешной самореализации в сфере семьи могут быть нейтральными или препятствовать самореализации в сфере труда (в профессии, в карьере) или досуга; более значимые для мужчин могут быть индифферентными для женщин; более значимые для состоящих в браке могут быть незначимы для не состоящих и т. д.



5. По отношению к большей части значимых условий социальной среды не выявлены линейные зависимости (чем больше, тем лучше / хуже). Очевидно, есть некоторые оптимальные интервалы времени представленности условий среды (социального пространства), их сочетаний друг с другом: они по-разному значимы для разных людей в разном возрасте (мужчин и женщин, рано или позже вступающих в брак и т. д.).

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено в рамках государственного задания ФАНО, тема «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций» (№ 0159-2018-0001).*

Библиографический список

1. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.* Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб., 2005. 194 С.
2. *Журавлева Н. И.* Роль представлений о внесубъектных и интрасубъектных ресурсах в становлении профессионала : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2014. 24 с.
3. *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал как объект изучения // *Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева.* М., 2011. С. 5–11.
4. *Марков В. Н.* Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М., 2001. 278 с.
5. *Толочек В. А., Журавлева Н. И.* Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // *Психол. журн.* 2015. Т. 36, № 1. С. 91–107.
6. *Толочек В. А.* Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
7. *Толочек В. А.* Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017. 262 с.
8. *Хазова С. А., Дорьева Е. А.* Ресурсы субъекта : теория и практика исследования. Кострома, 2012. 230 с.
9. *Diener E., Fujita F.* Resources, personal strivings, and subjective well-being : A nomothetic and idiographic approach // *Journal of Social Psychology.* 1995. Vol. 68, № 5. P. 926–935.
10. *Matheny K. B., Ayccock D. W., Curlette W. L., Junker G. N.* The coping resources inventory for stress : A measure of perceived resourcefulness // *Journal of Clinical Psychology.* 1993. Vol. 49, № 6. P. 815–830.
11. *Taylor Sh. E.* *Health Psychology.* N.Y., 1995. 296 p.
12. *Бочарова Е. Е.* Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // *Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 121–128.*
13. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В.* Психология социальной активности молодежи : проблемы и риски. Саратов, 2012. 384 с.
14. *Шамионов Р. М., Григорьева М. В.* Психология субъективного благополучия и социальной активности личности. Саратов, 2014. 196 с.
15. *Капцов А. В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
16. *Колесникова Е. И.* Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // *Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. Психология.* 2012. № 1 (11). С. 9–26.
17. *Лактионова А. И.* Жизнеспособность и социальная адаптация подростков. М., 2017. 236 с.
18. *Махнач А. В.* Жизнеспособность человека и семьи : социально-психологическая парадигма. М., 2016. 459 с.
19. *Постылякова Ю. В.* Семейные ресурсы и индивидуальная жизнеспособность кандидатов в замещающие родители // *Жизнеспособность человека : индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая.* М., 2016. С. 425–440.
20. *Нартова-Бочавер С. К., Терюшкина Ю. Ю.* Образ будущего у людей с разным прошлым (лонгитюдное исследование проживания кризиса юности) // *Принцип развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко.* М., 2016. С. 439–457.
21. *Сергиенко Е. А.* Современные идеи развития в психологии // *Принцип развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко.* М., 2016. С. 84–115.
22. *Толочек В. А.* Феномен «ресурсы»: стадии и ситуации актуализации условий среды как ресурсов // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2017. Т. 6, вып. 1 (21). С. 15–22.
23. *Гусельцева М. С.* Принцип развития в психологии : вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // *Принцип развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко.* М., 2016. С. 31–51.
24. *Марцинковская Т. Д.* Принцип развития в дискурсе персонологической и возрастной психологии // *Принцип развития в современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко.* М., 2016. С. 116–134.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 250–260. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260



**The Phenomenon of “Resources”:
Topos and Chronos in the Actualization
of Environmental Conditions as Resources**

Vladimir A. Tolochek

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

The aim of the research is to study the relationship between the measure of social success of middle-aged people and the conditions of the social environment (spatial characteristics) and the temporal characteristics of their actualization (usage, creation, acquisition) as resources. Hypothesis: the conditions of the social environment, actualized as resources at different time stages of the social formation of the subject, have different significance for representatives of different social groups. Methods and approaches: a research method (“Lifestyle” questionnaire); methods of parametric statistics (descriptive statistics, correlation analysis, factor analysis, discriminant analysis, multiple and regression analysis, t-comparison). The innovation of the research results: the total sample (representatives of three professions – accountants, private entrepreneurs, managers aged 30 to 55, $N = 218$) was repeatedly divided into two or three subgroups according to different criteria. The criteria of division were socio-demographic and work-related characteristics (gender, age, marital status, absence or presence of children, length of work and family life, job position, profession, place of residence etc.), and their derivatives (“Promptness of career”, “family”). The article demonstrated the differences between the allocated social groups (by gender, age, profession, position etc.) in the context of certain conditions of circumstances and the time of their actualization for the success of self-realization of people in the sphere of work (in a profession, in a career) and family. Conclusions: The conditions of the social environment, actualized as resources at different stages of time of the subject’s social formation, have different significance for representatives of different social groups. The variables, in which the differences between the allocated social groups reached a level of statistical significance, were: marital status, the presence and number of children, the place of birth, the education and job position of the father and mother, the recognition of the role of the father and mother in the development of their professionalism, acknowledgement of the role of women, men, leaders, work collectives, circumstances, science. The conditions of the social environment are unequal in relation to different manifestations of the social success of people. For most of the significant conditions of the social environment, there are no linear dependencies.

Key words: subject, social success, self-realization in the sphere of labor and family, marriage, gender, age, profession, career, place of birth.

Acknowledgments and funding: *The research was carried out within the framework of the state assignment of the Federal Agency for Scientific Organizations, subject “Psychological problems of professional mentality in conditions of organizational and technological innovation” (no. 0159-2018-0001).*

References

1. Vodop`yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnostic and Prophylaxis]. St. Petersburg, 2005. 194 p. (in Russian).
2. Zhuravleva N. I. *Rol' predstavleniy o vnesub`ektnykh i intrasub`ektnykh resursakh v stanovlenii professionala* [Role of Presentations of Out-of-Subject and Intra-Subject Resources in Professional’s Establishment]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Psychol). Moscow, 2014. 24 p. (in Russian).
3. Leont’ev D. A. *Lichnostnyy potentsial kak ob`ekt izucheniya* [Personal Potential as Object of Study]. In: *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: Structure and Diagnostic]. Ed. by D. A. Leont’ev. Moscow, 2011, pp. 5–11 (in Russian).
4. Markov V. N. *Lichnostno-professional’nyy potentsial upravlentsa i ego otsenka* [Manager’s Personal and Professional Potential and Its Valuation]. Moscow, 2001. 278 p. (in Russian).
5. Tolochek V. A., Zhuravleva N. I. *Dinamika aktualizatsii resursov sub`ekta na protyazhenii professional’noy kar’ery* [Dynamics of Actualization of Subject’s Resources during Professional Career]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2015, vol. 36, no. 1, pp. 91–107 (in Russian).
6. Tolochek V. A. *Stili deyatel’nosti: resursnyy podkhod* [Activity Styles: Resource Approach]. Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
7. Tolochek V. A. *Professional’naya kar’era kak sotsial’no-psikhologicheskiy fenomen* [Professional Career as Social-Psychological Phenomenon]. Moscow, 2017. 262 p. (in Russian).
8. Khazova S. A., Dor’eva E. A. *Resursy sub`ekta: teoriya i praktika issledovaniya* [Subject’s Resources: Theory and Praxis of Research]. Kostroma, 2012. 230 p. (in Russian).
9. Diener E., Fujita F. Resources, personal strivings, and subjective well-being: a nomothetic and idiographic approach. *Journal of Social Psychology*, 1995, vol. 68, no. 5, pp. 926–935.
10. Matheny K. B., Aycocock D. W., Curlette W. L., Junker G. N. The coping resources inventory for stress: A measure of perceived resourcefulness. *Journal of Clinical Psychology*, 1993, vol. 49, no. 6, pp. 815–830.
11. Taylor Sh. E. *Health Psychology*. New York, 1995. 296 p.
12. Bocharova E. E. *Samoopredelenie lichnosti kak sub`ekta professional’noy sotsializatsii* [Personality’s Self-Determination as Subject of Professional Socialization]. *Problemy sotsial’noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Issues of Personality’s Social Psychology: the inter-universities collection of scientific papers], Saratov, 2012, iss. 10, pp. 121–128 (in Russian).
13. Shamionov R. M., Grigor’eva M. V. *Psikhologiya sotsial’noy aktivnosti molodezhi: problemy i riski* [Psychology of Youth’s Social Activity: Problems and Risks]. Saratov, 2012. 384 p. (in Russian).
14. Shamionov R. M., Grigor’eva M. V. *Psikhologiya sub`ektivnogo blagopoluchiya i sotsial’noy aktivnosti lichnosti* [Psychology of Personality’s Subjective Well-Being and Social ASctivity]. Saratov, 2014. 196 p. (in Russian).
15. Kaptsov A. V. *Lichnostnoe i intellektual’noe razvitie studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo*



- vuzy [Students' Personal and Intellectual Development in Conditions of Academic Group of Modern University]. Samara, 2011. 214 p. (in Russian).
16. Kolesnikova E. I. Lichnostnye i tselestnyye aspekty samoregulyatsii sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa v vuzе [Personal and Axiological Aspects of Self-Regulation by Subjects of Educational Process at University]. *Vestn. Samar. gumanit. akad. Ser. Psikhologiya* [The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. A series of "Psychology"], 2012, no. 1 (11), pp. 9–26 (in Russian).
 17. Laktionova A. I. *Zhiznesposobnost' i sotsial'naya adaptatsiya podrostkov* [Adolescents' Hardiness and Social Adaptation]. Moscow, 2017. 236 p. (in Russian).
 18. Makhnach A. V. *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'no-psikhologicheskaya paradigma* [Person's and Family's Hardiness: Social-Psychological Paradigm]. Moscow, 2016. 459 p. (in Russian).
 19. Postylakova Yu. V. Semeynye resursy i individual'naya zhiznesposobnost' kandidatov v zameshchayushchie roditeli [Family Resources: Individual Vitality of Candidates to Substitute Parents]. In: *Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i sotsial'nye aspekty* [Person's Vitality: Individual, Professional and Social Aspects]. Eds. A. V. Makhnach, L. G. Dikaya. Moscow, 2016, pp. 425–440 (in Russian).
 20. Nartova-Bochaver S. K., Teryushkina Yu. Yu. Obraz budushchego u lyudey s raznym proshlym (longiyudnoe issledovanie prozhivaniya krizisa yunosti) [Image of Future in People with Different Past (Longitude Research of Living of Youth Crisis)]. In: *Printsip razvitiya v sovremennoy psikhologii* [Principle of Development in Modern Psychology]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2016, pp. 439–457 (in Russian).
 21. Sergienko E. A. *Sovremennye idei razvitiya v psikhologii* [Modern Ideas of Development in Psychology]. In: *Printsip razvitiya v sovremennoy psikhologii* [Principle of Development in Modern Psychology]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2016, pp. 84–115 (in Russian).
 22. Tolochek V. A. Fenomen «resursy»: stadii i situatsii aktualizatsii usloviy sredy kak resursov [“Resources” Phenomenon: Stages and Situations of Actualization of Environmental Conditions as Resources]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 1 (21), pp. 15–22 (in Russian).
 23. Gusel'tseva M. S. Printsip razvitiya v psikhologii: vyzovy poliparadigmal'nosti i transdistsiplinarnosti [Principle of Development in Psychology: Challenges of Poly-Paradigmality and Trans-Disciplinarity]. In: *Printsip razvitiya v sovremennoy psikhologii* [Principle of Development in Modern Psychology]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2016, pp. 31–51 (in Russian).
 24. Martsinkovskaya T. D. Printsip razvitiya v diskurse personologicheskoy i vozrastnoy psikhologii [Principles of Development in Discourse of Personology and Age Psychology]. In: *Printsip razvitiya v sovremennoy psikhologii* [Principle of Development in Modern Psychology]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2016, pp. 116–134 (in Russian).

Cite this article as:

Tolochek V. A. The Phenomenon of «Resources»: Topos and Chronos in the Actualization of Environmental Conditions as Resources. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 250–260 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-250-260



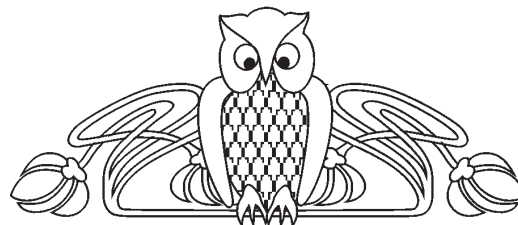
УДК 159.9 : 37.015.3 (045)

МОДЕЛИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЕСТЕСТВЕННЫМ БИЛИНГВИЗМОМ

Д. С. Медведева, В. Ю. Хотинец

Медведева Дарья Сергеевна, аспирант, кафедра общей психологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Удмуртская Республика, Россия, medvedevadarya23@yandex.ru

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Удмуртская Республика, Россия, khotinets@mail.ru



В теоретическом обосновании проблемы исследования подчеркивается, что трансдисциплинарность и полипарадигмальность как принципиальные установки в современной психологии создают познавательную ситуацию в изучении речемыслительной деятельности детей-билингвов и позволяют осуществить разработку модели ее развития, отвечающей современным идеалам постнеклассической рациональности. Целью исследования является построение и экспериментальное подтверждение модели развития речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом с возможностью разработки образовательных технологий в современных условиях образования. В формирующем эксперименте участвовали младшие школьники с естественным билингвизмом (освоение двух языков с раннего детства происходило естественным путем в результате языкового общения в двуязычной среде: удмуртско-русской – 43 чел., татарско-русской – 31 чел.), обучающиеся в национальных классах образовательных учреждений г. Ижевска. По результатам эксперимента подтверждена модель развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов в специально организованных условиях обучения как сложноорганизованной и саморазвивающейся системы, подчиняющейся действию комплекса внешних и внутренних причин, условий и связей между ними: 1) культурной среды как внешней причины, психологических механизмов развития речи и мышления как внутренних условий, 2) речемыслительной деятельности как внутренней причины, культурной среды как внешнего условия. Выявлен компенсаторный механизм развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов по типу инверсионного замещения речевых и мыслительных процессов.

Ключевые слова: билингвизм, речемыслительная деятельность, модель, самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, механизм развития, младший школьный возраст.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-261-269

Введение

Многомерная этнополитическая и этносоциальная структура Российской Федерации становится надежным фундаментом для укрепления полиэтничного состава нации и в то же время единой по гражданской идентичности российского народа, если образовательная система сможет воспроизводить формы социальной и культурной жизни многонационального народа России,

а содержательная структура образования будет способствовать вхождению национальных языков, этнокультурных особенностей народов России в ценности как общероссийской, так и мировой культуры [1, 2].

Наряду с положениями о единстве образовательного пространства на территории Российской Федерации Закон РФ «Об образовании» постулирует принципы защиты и развития школой национальных языков, этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации. Освоение на одном и том же образовательном этапе ряда дисциплин как на родном (нерусском), так и на русском языках (функциональное двуязычие) осуществляется при различном соотношении языков обучения на разных образовательных ступенях. На долю родного (нерусского) языка приходится наибольший объем на начальной стадии обучения в младшем школьном возрасте.

Сегодня в науке ни одна из теорий не обладает достаточностью объяснения и полнотой экспериментальной доказательности особенностей развития речи и мышления детей-билингвов. Необходимы дальнейший анализ и разработка объяснительных моделей развития речемыслительной деятельности детей-билингвов, дополнительная экспериментальная проверка ряда противоречивых эмпирических данных о механизмах развития речи и мышления, возможности влияния на этот процесс с целью дальнейшей разработки психолого-педагогических технологий в интерактивной образовательной среде.

Теоретические подходы и их обоснование

При анализе современного состояния проблемы в отечественной и зарубежной науке установлено, что наука нуждается в интегративном подходе, способном обеспечить новый ракурс видения специфики влияния билингвизма на психическое развитие ребенка. Наряду с преимуществами в когнитивном развитии детей-билингвов, в частности в исполнительных функциях, металингвистических, лингвистических способностях



по сравнению с монолингвами [3–5], отмечаются нарушения в их речевом развитии (на фонологическом, морфологическом, просодическом, семантическом, синтаксическом уровнях, как на родном, так и на втором языках) [6–12], наблюдаются неплавность речи и клаттеринг [13, 14].

В решении так называемой проблемы Second Language Acquisition в современной лингвистике и психолингвистике ученые придерживаются ряда теорий/моделей с учетом условий социализации детей: в естественной ситуации овладения вторым языком (естественный билингвизм) и ситуации обучения второму/иностранному языку в образовательном процессе (искусственный билингвизм) [15]: теории аккультурации Дж. Шумана (J. Schumann), модели нативизации (R. Andersen), теории аккомодации (H. Giles, J. Byrne), теории дискурса Э. Хэтч (E. Hatch), теории монитора С. Крашена (S. Krashen), модели вариативной компетенции Р. Эллиса (R. Ellis, E. Bialystok, E. Tarone, H. Widdowson), концепции Универсальной грамматики Н. Хомского (N. Chomsky), нейрофункциональной теории (J. Lamandella), функционально-типологической теории Т. Гивона (T. Givon), модели соревновательности (B. MacWhinney).

В изучении соотношения процессов обучения и развития речевых функций и мыслительных процессов детей традиционно опираются на одну из трех парадигм [16]: в первой на основе классических моделей детерминации изучаются простые системы (отдельные объекты), постулируется тождественность обучения и развития. Детерминация процесса обучения автоматически влечет за собой детерминацию процессов развития (А. Бандура, У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.). Во второй парадигме, где разрабатываются неклассические модели детерминации развития психики, рассматриваются целостные многоуровневые саморегулирующиеся системы, состоящие из относительно независимых друг от друга элементов, между которыми нет жестких устойчивых связей, утверждается несвязанность обучения и развития (А. Гезелл, Ж. Пиаже, З. Фрейд и др.). В третьей парадигме лежат постнеклассические модели детерминации психического развития и объектом научного познания становятся саморазвивающиеся системы, включающие человека и его деятельность как один из элементов. Считается, что обучение является важнейшей предпосылкой психического развития (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). В основе каждой парадигмы лежит специфическая модель детерминации развития психики, в частности речи и мышления, разрабатываемая в рамках определенной теоретической концепции.

Сегодня объяснение проблем психического развития в современной отечественной науке существенно расширилось [17] за счет включе-

ния принципов системности (дифференциации, интеграции), непрерывности, антиципации, неопределенности [18], гетерохронности, гетерогенности, субъектности [19–22], введения наряду с принципом иерархии систем принципа гетерархии, что снимает противоречие в сосуществовании систем разного исторического и эволюционного уровней. Трансдисциплинарность и полипарадигмальность в современной психологии развития определяют мультидетерминацию психического развития в множестве пересечений биологических, генетических, социальных, исторических и культурных направляющих, в центре которых находится человек как саморазвивающаяся система [22].

Цель исследования: построить и экспериментально подтвердить модель развития речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом с возможностью разработки образовательных технологий в современных условиях образования.

Описание модели

Вслед за Л. С. Выготским [23] взаимодействие мышления и речи понимаем как сложный динамический процесс, в котором отношение между мыслью и словом обнаруживается как движение через ряд внутренних планов в самых разнообразных прямых и обратных движениях, прямых и обратных переходах от одних планов к другим [24]. По результатам теоретико-методологического анализа была построена модель развития речемыслительной деятельности детей-билингвов с опорой на современные принципы моделирования формирования и развития познавательных структур И. Н. Погожиной [16]. Разъяснение авторской модели (рисунок) строится в следующей логике.

Культурная среда, являясь *внешней причиной* порождения содержания состава и структуры речемыслительной деятельности (РМД) учащихся в ходе организованного образовательного процесса, осуществляет в культурном дискурсе инструментальную функцию (средство) наполнения содержанием систему РМД. Механизмы как собственные тенденции развития системы РМД в этом случае выступают *внутренними условиями* формирования и развития содержания речемыслительных процессов. В этих условиях речи предъясняется роль предиктора (средства) мышления, тем самым появляются новые свойства, способы мышления, происходит интеграция/дифференциация различных видов мышления, возникают новые (культурные) формы мышления.

Культурная среда, породив содержание речемыслительной деятельности, может выступать *внешним условием* дальнейшего развития системы как целого на основе ее внутренних закономер-



Модель развития речемыслительной деятельности детей-билингвов в младшем школьном возрасте.
Условные обозначения: L1 – первый язык, L2 – второй язык

ностей функционирования до достижения ею относительно стабильного состояния. РМД как результат воздействия культурной среды (внешней причины) в процессе функционирования устанавливает в своем пространстве новые связи между элементами, меняя конфигурацию. Механизмы как внутренние тенденции функционирования системы РМД становятся *внутренней причиной* дальнейшего изменения уровня ее развития как целого. Мышление получает роль предиктора речи, возникают ее новые свойства, происходит дифференциация речевых процессов и функций, возникновение новых форм речи, например письменной, как на родном (L1), так и на других языках (L2).

В связи с этим речемыслительная деятельность как целостная система выходит на следующий уровень своего развития. На более высоком уровне развития содержания субъект получает способность овладевать новыми способами, видами, формами речи и мышления, ранее не доступным содержанием в культурной среде, обладает более сложными характеристиками, связями и отношениями. Смена причинно-следственных зависимостей между речью и мышлением внутри системы РМД происходит до тех пор, пока новое внутреннее состояние системы не достигнет очередного стабильного внутреннего состояния. Количество циклов нестабильности/стабильности состояния зависимости речи и мышления в системе РМД определяется внутренней природой системы.

Содержание культурной среды по отношению к содержанию РМД может вновь выступать *внешней причиной* его дальнейшего развития. В этом случае высшая стадия развития содержания РМД определяется внутренней природой системы и обеспечивается состоянием культурной среды.

Таким образом, РМД представляет собой самоорганизованную и саморазвивающуюся систему, подчиняющуюся действию внешних и внутренних причин и условий, взаимосвязей между ними. Содержание РМД как системы в результате взаимодействия с культурной средой, выступающей как внешней причиной, так и внешним условием, приобретает новые свойства (мышление становится речевым, речь интеллектуальной), устанавливаются новые связи, образуя новые конфигурации (интеграция и дифференциация мыслительных и речевых процессов), свойства которых не выводимы из свойств образующих их структурных элементов

Выборка, методы и методики исследования

Для подтверждения авторской модели развития речемыслительной деятельности был проведен формирующий эксперимент (ноябрь 2016 – ноябрь 2017 г.) по специально разработанной программе, в котором участвовали дети младшего школьного возраста (всего 109 чел., 50 мальчиков, 59 девочек) от 6 до 8 лет ($M = 7,4$, $Med = 7$, $SD = 0,63$), среди них: 1) с естественным



билингвизмом: освоение двух языков с раннего детства происходило естественным путем в результате языкового общения в двуязычной среде – удмуртско-русской (43 чел.), татарско-русской (31 чел.), обучающиеся в национальных классах; 2) монолингвы, владеющие только родным русским языком (всего 35 чел.) из общеобразовательных учреждений г. Ижевска.

Эмпирические методы: эксперимент (формирующий), психодиагностический с применением батареи методик Л. А. Ясюковой: для диагностики визуального (линейного) мышления применялся тест Равена (серия А), визуального (структурного) мышления – тест Равена (серия В); понятийного интуитивного мышления – тестовые задания «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Интуитивный визуальный анализ-синтез»; понятийного логического мышления – тестовые задания «Речевые аналогии», «Визуальные аналогии»; понятийного речевого мышления – тестовые задания «Интуитивный речевой анализ-синтез», «Речевые классификации», «Речевые аналогии»; понятийного образного мышления – тестовые задания «Интуитивный визуальный анализ-синтез», «Визуальные классификации», «Визуальные аналогии»; абстрактного мышления – тестовые задания «Абстрактное мышление»; речевого развития – тестовые задания «Речевые антонимы», «Речевые классификации», «Произвольное владение речью».

Формирующий эксперимент проходил в два этапа: на первом отрабатывались речемыслительные функции школьников-билингвов с использованием психолого-педагогических средств и дидактических приемов на основе детского фольклора (сказок, прибауток, былин, поговорок, небылиц, потешек, дразнилок, загадок и др. на удмуртском и татарском языках) отдельно в каждой

группе; на втором – содержательный компонент образовательной среды в обеих группах был представлен русским детским фольклором.

Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательной статистики, многомерного однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), регрессионного анализа (линейной регрессии, Linear regression), корреляционного анализа (r -Pearson).

Результаты исследования и их обсуждение

По показателю речевого развития школьников-билингвов были сформированы экспериментальная и контрольная группы: 1) экспериментальная с уровнем речевого развития ниже среднего (II зона): удмуртская группа (всего 10 чел. – 6 мальчиков, 4 девочки), татарская группа (всего 11 чел. – 2 мальчика, 9 девочек); 2) контрольная с уровнем речевого развития выше среднего (III, IV зоны): удмуртская группа (всего 20 чел. – 9 мальчиков, 11 девочек), татарская группа (всего 8 чел. – 4 мальчика, 4 девочки).

По завершении первого этапа формирующего эксперимента был проведен многомерный дисперсионный анализ, где в качестве независимой переменной рассматривался показатель речевого развития ребенка, а зависимых переменных – показатели семи видов мышления: визуальное линейное, визуальное структурное, понятийное интуитивное, понятийное логическое, понятийное речевое, понятийное образное, абстрактное. В экспериментальной группе обнаружено влияние показателя «речевое развитие» на «понятийное речевое мышление» ($p < 0,05$; $R^2 = 0,135$, объясняет 13,5% общей дисперсии) и «понятийное интуитивное мышление» ($p < 0,05$, $R^2 = 0,166$, объясняет 16,6% общей дисперсии) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Оценка эффекта речевого развития на показатели мышления в экспериментальной группе у младших школьников после первого этапа эксперимента

Evaluation of the verbal development effect on cognition parameters in the experimental group of primary school children after the first stage of the experiment

Зависимая переменная	Сумма квадратов III типа	Средний квадрат	F	p	R^2	Смещённый R^2
Визуальное мышление (линейное)	5,540	5,540	1,571	0,219	0,045	0,017
Визуальное мышление (структурное)	2,858	2,858	0,694	0,411	0,021	-0,009
Понятийное интуитивное мышление	6,018	6,018	6,586	0,015	0,166	0,141
Понятийное логическое мышление	0,008	0,008	0,002	0,965	0,000	-0,030
Понятийное речевое мышление	37,881	37,881	5,166	0,030	0,135	0,109
Понятийное образное мышление	4,362	4,362	1,439	0,239	0,042	0,013
Абстрактное мышление	0,397	0,397	0,497	0,486	0,015	-0,015

Примечание. Независимая переменная – речевое развитие, df (степень свободы) = 1, F – критерий Фишера, p – уровень значимости, R^2 – коэффициент детерминации.



По критерию Ливена статистически достоверных различий между дисперсиями по выявленным показателям не обнаружено, следовательно, применение ANOVA являлось корректным.

В контрольной группе в завершение первого этапа эксперимента обнаружено влияние речевого развития на переменную «абстрактное мышление» ($p < 0,05$; $R.Squared = 0,164$, объясняет 16,4% общей дисперсии) (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Оценка эффекта речевого развития на показатели мышления в контрольной группе у младших школьников после первого этапа эксперимента
Evaluation of the verbal development effect on cognition parameters in the control group of primary school children after the first stage of the experiment

Зависимая переменная	Сумма квадратов III типа	Средний квадрат	F	p	R ²	Смещённый R ²
Визуальное мышление (линейное)	4,852	4,852	2,397	0,130	0,061	0,035
Визуальное мышление (структурное)	2,308	2,308	0,776	0,384	0,021	-0,006
Понятийное интуитивное мышление	0,003	0,003	0,002	0,966	0,000	-0,027
Понятийное логическое мышление	4,416	4,416	1,505	0,228	0,039	0,013
Понятийное речевое мышление	0,078	0,078	0,018	0,894	0,000	-0,027
Понятийное образное мышление	1,078	1,078	0,250	0,620	0,007	-0,020
Абстрактное мышление	5,192	5,192	7,250	0,011	0,164	0,141

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

По результатам проведения первого этапа эксперимента установлено, что в период после дошкольного возраста с момента целенаправленного обучения родной речи развитие речемыслительной деятельности происходит через интенсивную интеграцию различных видов мышления: понятийного речевого, понятийного логического, визуального (линейного), образного мышления. Выявленные интеграционные процессы, подтверждаемые установленными тесными связями ($p \leq 0,001$) видов мышления по данным корреляционного анализа, прорисовывают горизонты детского развития, т. е. выполняют поисковую и прогностическую функцию в общем процессе психического развития детей. Наибольший вклад речевое развитие привносит в понятийное речевое мышление, т. е. подтверждается положение, что речь в младшем школьном возрасте является средством развития мышления. Можно утверждать, что культурный дискурс как психолого-педагогическое средство воздействует на речемыслительную деятельность школьников, в результате функционирования которой различные виды мышления синтезируются в целостную, принципиально новую и более высокую форму мышления – понятийное интуитивное мышление с особенными закономерностями становления и развития, что позволяет говорить о дифференциации мыслительной сферы учащихся.

Далее у школьников из экспериментальной группы были исследованы показатели речевой деятельности на русском языке. Обнаружено, что школьники-билингвы с хорошим уровнем речевого развития на родном языке (удмуртском, татарском) продолжают испытывать затруднения в русской речи, прежде всего касающиеся ее лек-

сической стороны: ограниченность глагольного словаря в активном (употребление) и пассивном (понимание) планах (48%), нарушения в употреблении притяжательных прилагательных (46% от всей выборочной совокупности), нарушения в согласовании существительных, числительных и прилагательных (30%); грамматической стороны речи: нарушения в употреблении предлогов (32%); синтаксической стороны речи: нарушения порядка слов в предложении (38%). К тому же у них фиксируются признаки неплавности речи, дополнительные звуки (47%), остановки и паузы внутри слов и между словами (53%), а также клаттеринг со звуковыми вставками (58%), что является основанием возникновения коммуникативных барьеров во взаимодействии с другими, более того, причиной затруднений в освоении образовательной программы в начальной школе.

В связи с этим младшие школьники-билингвы (удмурты, татары) продолжили участие во втором этапе формирующего эксперимента по специально разработанной программе. По завершении второго этапа эксперимента была применена процедура множественного регрессионного анализа (Linear Regression, Backward – обратный пошаговый метод) показателей в экспериментальной группе, где в качестве зависимой переменной рассматривался показатель речевого развития (русский язык), независимыми переменными выступили показатели семи видов мышления: визуального линейного, визуального структурного, понятийного интуитивного, понятийного логического, понятийного речевого, понятийного образного, абстрактного. Рассмотрим результаты регрессионного анализа показателей в экспериментальной группе (табл. 3).



Таблица 3 / Table 3

Результаты регрессионного анализа показателей в экспериментальной группе школьников-билингвов
Regression analysis results in the experimental group of bilingual schoolchildren

Модель окончательная (шаг 7)	Не стандартизированные коэффициенты		Стандартизированные коэффициенты	T	p
	B	Стандартная ошибка	β		
Константа	3,703	1,623		2,281	0,035
Понятийное речевое мышление	0,713	0,121	0,812	5,909	0,000

Примечание. Переменные, выводимые на шаге 7: зависимая переменная – речевое развитие, B – коэффициент регрессии, β – стандартизированный коэффициент регрессии, T – критерий Стьюдента, p – уровень значимости.

Регрессионная модель: критерий Фишера $F = 34,92$; $p = 0,0001$, коэффициент множественной детерминации $R Square = 0,660$. Значит, 66% дисперсии «зависимой» переменной (уровень речевого развития) определяется переменной «Понятийное речевое мышление». При построении регрессионных моделей в контрольной группе школьников-билингвов (удмуртов, татар) оценки параметров оказались ненадежными.

По завершении второго этапа эксперимента выявлено, что с момента целенаправленного обучения русской речи развитие речемыслительной деятельности происходит через эффекты понятийного речевого мышления на показатели развития русской речи младших школьников-билингвов. Фиксируется интенсивная дифференциация речевых процессов (аудирования, говорения, чтения), устанавливается дифференциация функций речи (семантической, рефлексивной функций), появляются новые формы речи (письменная речь на родном и другом языках). Можно утверждать, что культурный дискурс (речь и текст на втором языке) как педагогическое условие создает наиболее благоприятное условие для инициирования речемыслительной деятельности: мышление становится предиктором речи, происходит дифференциация речевых процессов и функций.

Заключение

Построена и экспериментально подтверждена модель развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов в специально организованных условиях обучения как сложноорганизованной и саморазвивающейся системы, подчиняющейся действию комплекса внешних и внутренних причин, условий и связей между ними: 1) культурной среды как внешней причины культурного дискурса как средства в образовательном процессе, психологических механизмов развития речи и мышления как внутренних условий, 2) речемыслительной деятельности как внутренней причины, культурной среды как внешнего условия (культурного дис-

курса как педагогического условия), описаны механизмы развертывания причинных связей в развитии системы.

По результатам проведенного эксперимента выявлен компенсаторный механизм развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов по типу инверсионного замещения речевых и мыслительных процессов. В детерминации развития речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов в специально организованных условиях обучения, когда культурный дискурс (речь и текст на родном языке) является психолого-педагогическим средством, речь становится средством развития мышления, поэтому появляются новые свойства мышления, происходит интеграция и дифференциация различных его видов. В том случае, когда культурный дискурс (речь и текст на втором языке) является педагогическим условием, мышление становится предиктором речи (для второго языка) и появляются новые свойства речи, происходит дифференциация речевых процессов и функций. Речемыслительная деятельность выходит на другой уровень развития, появляются новые формы мышления и речи (письменная речь как на родном так и на втором языках).

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-413-180012 (p_a)).

Библиографический список

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М., 2009. 23 с.
2. Хотинец В. Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников в ходе проектно-исследовательской деятельности // Образование и наука. Изв. Урал. отд. РАО. 2009. № 10 (67). С. 59–69.
3. Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism // Review of Educational Research. 2010. Vol. 80. P. 207–245.



4. *Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G.* Cognitive Control and Lexical access in younger and older bilinguals // *Journal of Experimental Psychology. Learning, memory, and cognition.* 2008. Vol. 34. P. 859–873.
5. *Costa A., Hernandez M., Sebastián-Gallés N.* Bilingualism aids conflict resolution : Evidence from the ANT task // *Cognition.* 2008. Vol. 106. P. 59–86.
6. *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику : учебник. 2-е изд., испр. и доп. М., 2007. 559 с.
7. *Цейтлин С. Н.* Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго // *Вопр. психолингвистики.* 2009. № 9. С. 43–53.
8. *Aitchison J.* Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Malden, MA, 3rd ed. 2003. Vol. 7. 328 p.
9. *Dewaele J. M., Housen A., Wei L.* Bilingualism: Beyond basic principles. Clevedon, UK, 2003. 233 p.
10. *Kecskes I., Albertazzi L.* Cognitive Aspects of Bilingualism. Dordrecht, 2007. 362 p.
11. *Robinson P.* Cognition and second language instruction. Cambridge, 2001. 465 p.
12. *Sanz C.* Mind and content in adult second language acquisition : methods, theory, and practice. Georgetown, DC, 2005. 322 p.
13. *Протасова Е. Ю., Родина Н. М.* Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2011. 274 с.
14. *Филатова Ю. О.* Психолого-педагогические критерии выявления клаттеринга у школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 141 с.
15. *Залевская А. А.* Динамика акцентов в зарубежных теориях овладения вторым языком и культурой : обзор // *Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Философия. Вып. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2009. № 1. С. 135–157.
16. *Погожина И. Н.* Детерминация формирования и развития познавательных структур в системе постнеклассической рациональности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 531 с.
17. *Гусельцева М. С.* Принцип развития в психологии : вызовы полипарадигмальности и трансдисциплинарности // *Принцип развития в современной психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко.* М., 2016. С. 31–37.
18. *Корнилова Т. В., Смирнов С. Д.* Методологические основы психологии. М., 2011. 483 с.
19. *Асмолов А. Г.* Психология современности : вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // *Психологические исследования.* 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 1.02.2018).
20. *Корнилова Т. В.* Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // *Психологические исследования.* 2015. Т. 8, № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1111-kornilova40.html> (дата обращения: 1.02.2018).
21. *Поддьяков А. Н.* Компликология : создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. М., 2014. 284 с.
22. *Сергиенко Е. А.* Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // *Психол. журн.* 2017. Т. 38, № 4. С. 5–18.
23. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. Собр. тр. М., 2001. 368 с.
24. *Медведева Д. С., Хотинец В. Ю., Вяткин Б. А.* Неравновесность интеграции и дифференциации речемыслительных функций у детей-билингвов в период после дошкольного возраста // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии : результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова.* М., 2017. С. 1354–1361.

Образец для цитирования:

Медведева Д. С., Хотинец В. Ю. Моделирование развития речемыслительной деятельности младших школьников с естественным билингвизмом // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 261–269. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-261-269

Modeling the Development of Verbal and Cognitive Activity in Naturally-Bilingual Primary School Children

Darya S. Medvedeva

Udmurt State University
1, Universitetskaya Str., Izhevsk, 426031, Russia
E-mail: medvedevadarya23@yandex.ru

Vera Yu. Khotinets

ORCID 0000-0001-9515-9433
Udmurt State University
1, Universitetskaya Str., Izhevsk, 426031, Russia
E-mail: khotinets@mail.ru

In theoretical substantiation of the problem under study it is emphasized that trans-disciplinarity and poly-paradigmality, as fundamental principles in modern psychology, create a cognitive situation in the study of verbal and cognitive activity of bilingual children and allow forming a model for its development that corresponds to modern ideals of post-non-classical rationality. The purpose of the study is to construct and experimentally confirm the model of development of verbal and cognitive activity in naturally bilingual primary schoolchildren with the possibility of developing educational technologies for modern educational conditions. Naturally bilingual primary school children participated in the forming experiment (acquisition of two languages from early childhood occurred naturally as a result of communication in the bilingual environment: Udmurt-Russian (43 people), Tatar-Russian (31 people)). They were students of “national” classes from educa-



tional institutions of Izhevsk. Based on the results of the experiment we designed a development model for verbal and cogitative activity of naturally bilingual primary school children under specially organized training conditions, i.e. a complex and self-developing system subordinate to a set of external and internal causes, conditions and relationships between them: 1) cultural environment as an external cause, psychological mechanisms for development of speech and cognition as internal conditions, 2) verbal and cogitative activity as an internal cause, cultural environment as an external condition. The study revealed compensatory development mechanism for verbal and cogitative activity of bilingual primary school children by type of inversion replacement of verbal and cogitative processes.

Key words: bilingualism, verbal and cogitative activity, model, self-organizing and self-developing system, mechanism of development, primary school age.

Acknowledgements: *The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research (project no. 18-413-180012 (p_a)).*

References

1. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia]. Moscow, 2009. 23 p. (in Russian).
2. Khotinets V. Yu. Stanovlenie polikul'turnoy kompetentnosti starsheklassnikov vk hode proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti [Formation of multicultural competence of senior pupils in the course of design and research activity]. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2009, no. 10 (67), pp. 59–69 (in Russian).
3. Adesope O. O., Lavin T., Thompson T., Ungerleider C. A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 2010, vol. 80 (2), pp. 207–245.
4. Bialystok E., Craik F. I. M., Luk G. Cognitive Control and Lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 2008, vol. 34, pp. 859–873.
5. Costa A., Hernandez M., Sebastián-Gallés N. Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 2008, vol. 106, pp. 59–86.
6. Zalevskaya A. A. *Vvedenie v psikholingvistiku* [Introduction to Psycholinguistics]. 2nd ed., revised and updated. Moscow, 2007. 559 p. (in Russian).
7. Tseytlin S. N. Grammaticheskie oshibki v osvoenii russkogo yazyka kak pervogo i kak vtorogo [Grammar errors in mastering the Russian language as the first and second]. *Vopr. psikholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], 2009, no. 9, pp. 43–53 (in Russian).
8. Aitchison J. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Malden, MA, 3rd ed. 2003. Vol. 7. 328 p.
9. Dewaele J. M., Housen A., Wei L. *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon, UK, 2003. 233 p.
10. Kecskes I., Albertazzi L. *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht, 2007. 362 p.
11. Robinson P. *Cognition and second language instruction*. Cambridge, 2001, 465 p.
12. Sanz C. *Mind and content in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Georgetown, DC, 2005. 322 p.
13. Protasova E. Yu., Rodina N. M. *Mnogoyazychie v detskom vozraste* [Multilingualism in childhood]. St. Petersburg, 2011. 274 p. (in Russian).
14. Filatova Yu. O. *Psikhologo-pedagogicheskie kriterii vyyavlenie klatteringa u shkol'nikov* [Psychological and pedagogical criteria revealing clattering of school children]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 2002. 141 p. (in Russian).
15. Zalevskaya A. A. Dinamika aktsentov v zarubezhnykh teoriyakh ovladeniya vtorym yazykom i kul'turoy: obzor [Dynamics of accents in foreign theories of mastering a second language and culture: an overview]. *Vestn. Tver. gos.un-ta. Ser. Filologiya. Vyp. Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Tver State University. Ser. Philology. Iss. Linguistics and Intercultural Communication], 2009, no. 1, pp. 135–157 (in Russian).
16. Pogozhina I. N. *Determinatsiya formirovaniya i razvitiya poznavatel'nykh struktur v sisteme postneklassicheskoy ratsional'nosti* [Determination of the formation and development of cognitive structures in the system of post-nonclassical rationality]. Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2016. 531 p. (in Russian).
17. Gusel'tseva M. S. Printsip razvitiya v psikhologii: vyzovy poliparadigmality i transdistsiplinarnosti [Principle of development in psychology: challenges of polyparadigmality and transdisciplinarity]. In: *Printsip razvitiya v sovremennoy psikhologii* [The Principle of Development in Modern Psychology]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2016, pp. 31–37 (in Russian).
18. Kornilova T. V., Smirnov S. D. *Metodologicheskie osnovy psikhologii* [Methodological basis of psychology]. Moscow, 2011. 483 p. (in Russian).
19. Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya (Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological research), 2015, vol. 8, no. 40. P. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 1 February 2018) (in Russian).
20. Kornilova T. V. Printsip neopredelennosti v psikhologii vybora i riska (The principle of uncertainty in the psychology of choice and risk). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological research), 2015, vol. 8, no. 40. P. 3. Available at: <http://psystudy.ru/> (accessed 1 February 2018) (in Russian).
21. Podd'yakov A. N. *Komplikologiya: sozдание razvivayushchikh, diagnostiruyushchikh i destruktivnykh trudnostey* [Complicology: the creation of developmental, diagnostic and destructive difficulties]. Moscow, 2014. 284 p. (in Russian).



22. Sergienko E. A. Realizatsiya printsipa razvitiya v issledovaniyakh psikhologii sub'ekta [Realization of the principle of development in the study of subject psychology]. *Psihol. zhurn.* [Psychological Journal], 2017, vol. 38, no. 4, pp. 5–18 (in Russian).
23. Vygotskiy L. S. *Myshlenie i rech'. Psikhika, soznanie, bessoznatel'noe. Sobr. tr.* [Thinking and speaking. Psyche, consciousness, unconscious. Collection of works]. Moscow, 2001. 368 p. (in Russian).
24. Medvedeva D. S., Khotinets V. Yu., Vyatkin B. A. Neravnovesnost' integratsii i differentsiatsii rechemyslitel'nykh funktsij u detey-bilingvov v period posle doskol'nogo vozrasta [Nonequilibrium of integration and differentiation of rechemislative functions in bilingual children in the period after preschool age]. In: *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya sovremennoy psikhologii: rezul'taty i perspektivy razvitiya* [Fundamental and applied research of modern psychology: results and prospects of development]. Eds. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova. Moscow, 2017, pp. 1354–1361 (in Russian).

Cite this article as:

Medvedeva D. S., Khotinets V. Yu. Modeling the Development of Verbal and Cogitative Activity in Naturally-Bilingual Primary School Children. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 261–269 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-261-269

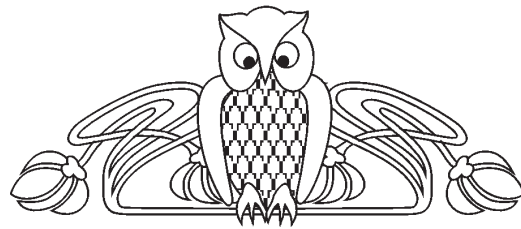


УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-КОГНИТИВНЫЕ ТИПЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ СВОЕЙ СТРАНЕ

С. В. Фролова

Фролова Светлана Владимировна, кандидат философских наук, доцент, кафедра консультативной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, frolovasv71@mail.ru



Предложено выделение девяти социально-когнитивных типов переживания реальности, основанных на различных вариантах сочетания социального самочувствия личности и уровня ее социокультурной интегрированности образной сферы. Понятие уровня социокультурной интегрированности образной сферы личности, концептуализированное и операционализированное автором в более ранних работах, показывает, насколько система значимо пережитых вторичных образов мира интегрирует человека с социокультурной средой большой социальной общности страны. Выделены типы переживания реальности, когнитивно интегрированные и когнитивно дифференцированные с культурой социальной общности страны, а также смешанный когнитивный тип, характеризующийся культурным многообразием значимо пережитых образов мира. Описаны типы переживания личности в зависимости от удовлетворенности и неудовлетворенности своим социальным самочувствием, а также тип переживания реальности, толерантный к социально обусловленным трудностям. Предполагается наличие социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности, специфичных для лиц, приверженных своей стране. Эмпирическое исследование выполнено на выборке из 500 человек в возрасте от 19 до 25 лет (320 девушек и женщин, средний возраст 22 года, 180 юношей и мужчин, средний возраст 22 года); с применением психодиагностического инструментария: структурированное психологическое интервью; психодиагностическая анкета «Мое социальное самочувствие» (А. А. Грачев и А. А. Русалинова); авторский опросник «Приверженность своей стране»; образно-ассоциативный тест, позволяющий установить коэффициент социокультурной интегрированности образной сферы личности. Установлено, что для лиц, приверженных своей стране, характерны когнитивно интегрированные с социокультурной средой типы переживания реальности, самым распространенным из которых является толерантный к социальным трудностям когнитивно интегрированный тип.

Ключевые слова: социальное самочувствие, уровень социокультурной интегрированности образной сферы, приверженность стране, социально-когнитивные типы переживания реальности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-270-277

Введение

Категория переживания позволяет соединять воедино описание субъективного опыта и отражаемой в нем социальной реальности. Двойственная природа переживания позволяет рассматривать его в качестве одного из базовых социально-психологических понятий. Л. С. Выготским именно

это понятие предложено использовать в качестве единицы изучения единства человека и его социокультурной среды [1, с. 382, 383], а П. Н. Шихирев видел большие перспективы, связанные с его исследованием в будущей социальной психологии [2, с. 381–384].

Подобную двойственную социально-психологическую природу имеет и приверженность человека социальной группе, являющаяся одним из видов социальных связей, основанных на свойстве личности предпочитать одни социальные объекты и избегать другие. Именно в этом свойстве души человека осуществлять социально ориентированные эмоциональные выборы, по мнению Я. Л. Морено, кроется основа общества [3, с. 50]. В условиях возрастающих миграционных процессов [4–7], имеющих не только вынужденный, но и суверенный характер, обусловленный макропсихологическими новообразованиями [8, 9], особую значимость приобретает исследование приверженности личности социальной общности своей страны.

Под приверженностью социальной общности страны нами понимается устойчивое личностное образование когнитивных, эмоциональных и конативных компонентов, которое проявляется, в первую очередь, в намерении оставаться и строить свою дальнейшую жизнь в пределах своей страны [10]. Такое намерение сопряжено с эмоциональной привязанностью к социальным, культурным, климато-географическим и антропобиологическим объектам привычной реальности, с их ценностью, привлекательностью и перспективностью в удовлетворении ведущих потребностей, а также с субъективными образами прошлого, настоящего и будущего своей страны.

До сих пор вопрос о соотношении двух социально-психологических феноменов – переживания социальной реальности и социальной приверженности – остается еще не изученным. Как особенности переживания социокультурной реальности могут определять формирование приверженности личности своей стране? Какие могут быть выделены основания для классификации типов переживания социокультурной реальности, и существуют ли типы переживания, способные



выступать предикторами приверженности личности своей стране? Данная работа является попыткой подойти к решению этих актуальных в контексте современных макропсихологических преобразований вопросов.

Теоретический анализ проблемы

Феномен переживания оказывался центральным предметом изучения в ряде трудов Ф. В. Бассина, Л. И. Божович, Ф. Е. Василюка, А. А. Ветрова, Л. С. Выготского, В. Дильтея, Г. Г. Шпета [11–14]. Начиная с традиций немецкой описательной психологии, переживание представлялось целостностью неразрывно связанных эмоциональных, когнитивных и волевых процессов личности, запускаемых в ответ на изменения во взаимодействии с внешним социокультурным миром.

Ф. В. Бассин предложил использовать понятие значащего переживания для выделения класса переживаний, неразрывно спаянных с движущими мотивами и потребностями и связанных с созданием определенных новых убеждений, способов восприятия окружающего, системы оценок и мнений [11, с. 107, 112]. Значащее переживание включает в себе особый смысл для субъекта, определяющий направленность дальнейшего поведения и принятие жизненно важных решений. Приверженность человека своей стране может являться результатом определенных значащих переживаний личности.

Одним из важнейших социальных индикаторов качества переживания жизни человеком является социальное самочувствие личности, или уровень удовлетворенности ведущих социальных, экономических и духовных потребностей человека в связи с его пребыванием в различных группах и социальных общностях. Социальное самочувствие рассматривается в ряде работ как комплексный показатель отношения к окружающему миру [15] и индикатор общественного настроения [16]. А. А. Грачев и А. А. Русалинова предлагают рассматривать социальное самочувствие как целостное эмоционально-устойчивое состояние, складывающееся на основе оценки общей личностно-социальной ситуации [17, с. 9].

Если социальное самочувствие позволяет приблизиться к пониманию эмоционально-мотивационной стороны переживания личностью социальной реальности, то когнитивно-эмоциональные компоненты переживаемых социальных явлений и процессов могут находить свое выражение в субъективных представлениях, суждениях или эмоционально окрашенных вторичных образах (возникающих в отсутствие воздействующих прообразов-стимулов) окружающего мира. Систему таких субъективных вторичных обра-

зов, включающую образы памяти, воображения, представления, а также индивидуальные формы существования социальных представлений и мифологических образов коллективного сознания, А. А. Гостев обозначил понятием образной сферы [18, с. 32–33]. Образная сфера человека находится в постоянном соприкосновении с социокультурным миром. С одной стороны, система субъективных образов мира личности находится под влиянием социокультурной среды. С другой стороны, сформированная образная сфера может осуществлять функцию интеграции/дифференциации человека с культурой его социальной общности. Содержание образной сферы личности может обладать культурно специфическим, этническим значением, интегрируя или дифференцируя человека с его этносом, с культурой социальной общности его страны. Например, ассимилированные образной сферой индивида культурные символы или мифологические образы коллективного сознания его народа будут осуществлять интеграцию человека с социальной общностью его страны.

Для обозначения специфической характеристики образной сферы, осуществляющей функцию интеграции с социокультурной реальностью, нами было введено понятие социокультурной интегрированности образной сферы личности [19, с. 67–74]. Социокультурная интегрированность образной сферы личности с культурой большой устойчивой группы понимается нами как целостность, согласованность системы субъективно значимо пережитых личностью образов мира с нормами, ценностями, социальными и коллективными представлениями данной группы. Понятие социокультурной интегрированности образной сферы личности описывает когнитивную, эмоционально-образную сторону переживания социальной реальности и позволяет акцентировать особые смыслы, которыми наделяются связи индивида с социальными объектами.

В условиях меняющегося поликультурного мира с широкой доступностью восприятия различных его аспектов благодаря многочисленным экранным образам, каналам СМИ и интернета образная сфера современного человека может становиться сложно устроенной, мозаичной и поликультурной. В ее содержании присутствуют как образы своей социальной общности, так и образы других стран. Одни вторичные образы могут интегрировать личность с ее реальной социальной средой, другие – дифференцировать (разобщать). Поэтому можно говорить не в целом о социокультурно интегрированной или дифференцированной образной сфере, а о степени, или уровне, ее интегрированности или дифференцированности с культурой социальной общности.

И социальное самочувствие, и социокультурная интегрированность образной сферы являются



показателями субъективной стороны переживания личностью происходящих социальных процессов, однако они могут играть разную роль в процессах формирования приверженности своей стране и возникновения эмиграционных намерений. На наш взгляд, социальное самочувствие является преимущественно отражением эмоциональной стороны отношения личности к социальной общности и носит более реактивный, временный характер, будучи индикатором социальных изменений, в то время как социокультурная интегрированность образной сферы личности является результатом синтеза длительно накапливающегося эффекта когнитивных процессов становления отношения к социальной общности, закладываемых еще в раннем возрасте и не всегда осознаваемых.

Сопоставление социально-личностной и когнитивно-образной детерминации, т. е. детерминации со стороны субъективной удовлетворенности своим самочувствием в различных социальных группах и детерминации со стороны социокультурно интегрированной образной сферы личности позволяет не только оценить их различное участие в становлении приверженности своей стране, но и подойти к теоретическому и эмпирическому рассмотрению их разных сочетаний, дающих начало формированию определенных социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности.

Исходя из разработанной нами концепции социокультурной интегрированности образной сферы личности [19, с. 49–74], высокий уровень ее выраженности будет говорить о когнитивно-образной интегрированности личности с культурой социальной общности страны; средний уровень – о представленности в образной сфере личности противоречивых по содержанию тенденций (с одной стороны, служащих интеграции личности с культурой социальной общности страны, с другой – разобщающих с ней); низкий – о когнитивно-образной дифференцированности (разобщенности) личности с культурой социальной общности страны.

Высокий уровень удовлетворенности социальным самочувствием свидетельствует об удовлетворении основных потребностей и общей мотивационной ориентации, направленной на личностное развитие и самоактуализацию [20]; средний уровень удовлетворенности социальным самочувствием – о попытках нахождения некоего баланса между напряжением отчасти фрустрированных потребностей и состоянием удовлетворенности от разрешения другой их части. Другими словами, средний уровень удовлетворенности социальным самочувствием может являться индикатором некоей толерантности, или устойчивости личности по отношению к трудностям в связи с присутствием в тех или иных социальных

группах. Низкий уровень удовлетворенности социальным самочувствием говорит о дефицитной жизненной направленности, мотивируемой потребностями нужды [20], а не потребностями роста и развития.

Таким образом, в зависимости от сочетания различных уровней удовлетворенности социальным самочувствием и социокультурной интегрированности образной сферы личности можно теоретически выделить 9 социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности: 1) самореализующийся когнитивно интегрированный: высокий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и высокий уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 2) толерантный когнитивно интегрированный: высокий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и средний уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 3) дефицитный когнитивно интегрированный: высокий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и низкий уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 4) самореализующийся когнитивно противоречивый: средний уровень социокультурной интегрированности образной сферы и высокий уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 5) толерантный когнитивно противоречивый: средний уровень социокультурной интегрированности образной сферы и средний уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 6) дефицитный когнитивно противоречивый: средний уровень социокультурной интегрированности образной сферы и низкий уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 7) самореализующийся когнитивно дифференцированный: низкий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и высокий уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 8) толерантный когнитивно дифференцированный: низкий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и средний уровень удовлетворенности социальным самочувствием; 9) дефицитный когнитивно дифференцированный: низкий уровень социокультурной интегрированности образной сферы и низкий уровень удовлетворенности социальным самочувствием.

Существование теоретически выделенных девяти социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности было проверено в ходе эмпирического исследования. В предпринятом исследовании ставились задачи изучения частоты распределения социально-когнитивных типов в выборке, а также их соотношение с приверженностью своей стране и выраженностью эмиграционных намерений. Предполагается наличие социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности, специфичных для лиц, приверженных своей стране.



Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 500 человек в возрасте от 19 до 25 лет (320 девушек и женщин, средний возраст 22 года и 180 юношей и мужчин, средний возраст 22 года), все граждане Российской Федерации. В качестве психодиагностического инструментария были использованы: структурированное психологическое интервью; психодиагностическая анкета «Мое социальное самочувствие» А. А. Грачева и А. А. Русалиновой [21]; авторский опросник «Приверженность своей стране» [19, с. 93–97], образно-ассоциативный тест, позволяющий установить коэффициент социокультурной интегрированности образной сферы личности [19, с. 99–102].

Психодиагностическая анкета «Мое социальное самочувствие» А. А. Грачева и А. А. Русалиновой служит изучению психологического содержания общего социального самочувствия личности в связи с пребыванием в значимых социальных группах, социальных общностях и организациях. Анкета составлена таким образом, что предполагает возможность использования количественной шкалы субъективных оценок при ответах на предлагаемые вопросы. Нами суммировались полученные количественные показатели социального самочувствия по всем заложенным в анкете параметрам. Возможные суммарные баллы по показателю «общее социальное самочувствие» в первом разделе анкеты могут распределяться в диапазоне от «-71» до «+213». Наши предва-

рительные испытания данной количественной шкалы оценок позволили осуществить ее стандартизацию и выявить среднее значение социального самочувствия: $M = 149,19$ ($\sigma = 28,78$).

Авторский опросник «Приверженность своей стране» содержит шкалы «общая приверженность стране» (возможные баллы – от 0 до 136) и «выраженность эмиграционных намерений» (от 0 до 50 баллов). Коэффициент корреляции, характеризующий надежность методики, равен 0,87. Методика прошла апробацию и стандартизацию на довольно большой выборке [19, с. 97].

Социокультурная интегрированность образной сферы исследовалась при помощи авторского образно-ассоциативного теста, позволяющего выявлять положительно и отрицательно значащие переживания образов своей страны и образов зарубежья, а также устанавливать количественные соотношения между ними. Обработка теста с использованием специально разработанной формулы позволяет установить коэффициент социокультурной интегрированности образной сферы личности [19, с. 99–102].

Результаты исследования и их обсуждение

Проведенное нами исследование позволило эмпирическим путем выявить все 9 социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности, выделенных ранее теоретическим способом. Социально-когнитивные типы неравномерно представлены в выборке (рис. 1).

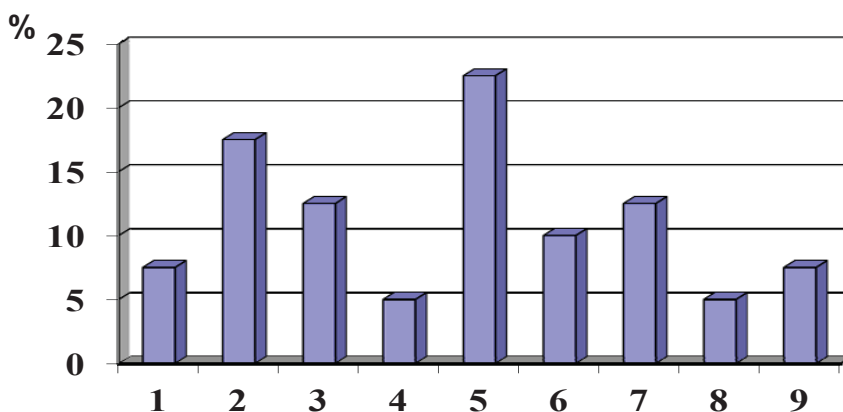


Рис. 1. Распределение социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности в выборке: социально-когнитивные типы: 1 – самореализующийся когнитивно интегрированный (7,5%); 2 – толерантный когнитивно интегрированный (17,5%); 3 – дефицитный когнитивно интегрированный (12,5%); 4 – самореализующийся когнитивно противоречивый (5%); 5 – толерантный когнитивно противоречивый (22,5%); 6 – дефицитный когнитивно противоречивый (10%); 7 – самореализующийся когнитивно дифференцированный (12,5%); 8 – толерантный когнитивно дифференцированный (5%); 9 – дефицитный когнитивно дифференцированный (7,5%)

Fig. 1. The distribution of socio-cognitive types of experience of socio-cultural reality in the sample: socio-cognitive types: 1 – self-fulfilling cognitively integrated (7,5%); 2 – tolerant cognitively integrated (17,5%); 3 – deficient cognitively integrated (12,5%); 4 – self-fulfilling cognitively inconsistent (5%); 5 – tolerant cognitively inconsistent (22,5%); 6 – deficient cognitively inconsistent (10%); 7 – self-fulfilling cognitively differentiated (12,5%); 8 – tolerant cognitively differentiated (5%); 9 – deficient cognitively differentiated (7,5%)



Наиболее часто встречающимся оказался толерантный когнитивно противоречивый тип, для которого характерны средний уровень удовлетворенности своим социальным самочувствием и средний уровень социокультурной интегрированности образной сферы личности. Следующий по частоте встречаемости – толерантный когнитивно интегрированный тип с высоким уровнем социокультурной интегрированности образной сферы и средним уровнем удовлетворенности социальным самочувствием. Можно сказать, что наиболее распространены типы переживания реальности, характеризующиеся средним уровнем социального самочувствия, при котором осознаются некоторые жизненные трудности и находятся ресурсы для их преодоления.

Реже всего в этой выборке выделены типы самореализующийся когнитивно противоречивый

и толерантный когнитивно дифференцированный. Можно предположить, что устойчивые когнитивные противоречия, отраженные в содержании образной сферы личности, являются существенным сдерживающим фактором самореализации, постановки и достижения жизненных целей. Очевидно также, что когнитивная дифференцированность образной сферы личности с ее социокультурной средой сопутствует уменьшению личностных ресурсов для сохранения толерантности к жизненным трудностям, вызывает психоэмоциональное перенапряжение и неудовлетворенность своим социальным самочувствием.

Анализ частоты встречаемости каждого социально-когнитивного типа в группах лиц, приверженных своей стране и имеющих эмиграционные намерения, позволил выделить наиболее и наименее для них характерные типы (рис. 2).

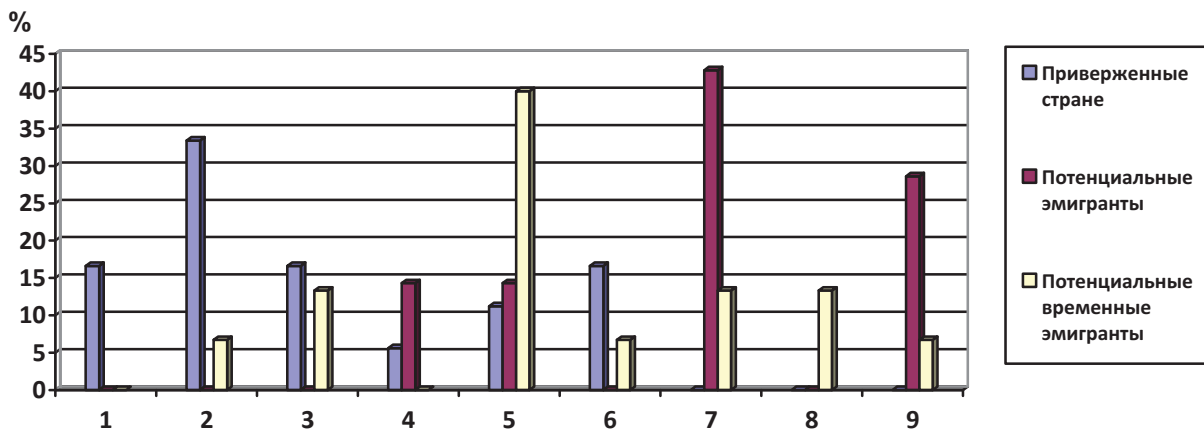


Рис. 2. Частота распределения социально-когнитивных типов в группах различного уровня приверженности своей стране
Fig. 2. The frequency of distribution of socio-cognitive types in groups of different levels of commitment to their country

Когнитивно интегрированные с социокультурной реальностью типы наиболее характерны для приверженных своей стране и совсем не встречаются среди тех, кто хочет эмигрировать безвозвратно. Когнитивно дифференцированные с социокультурной реальностью типы переживания, напротив, не встречаются у лиц, приверженных своей стране, и характерны для потенциальных эмигрантов.

Эти факты подтверждают нашу социально-психологическую концепцию приверженности своей стране, в которой в качестве главного смыслообразующего фактора приверженности социальной общности страны рассматривается социокультурно интегрированная образная сфера личности, формируемая в раннем детстве в результате положительно значащих переживаний образов своей страны [10, с. 84]. Для каждой из групп, выделенных в зависимости от уровня приверженности своей стране, можно отметить наиболее часто встречающиеся социально-когнитивные типы (см. рис. 2). Среди приверженных

своей стране чаще других встречается толерантный когнитивно интегрированный тип (выявлен у 33,6% испытуемых данной подгруппы в выборке). Еще одна треть приверженных стране поровну распределяется между самореализующимся когнитивно интегрированным и дефицитным когнитивно интегрированным типами.

Среди желающих навсегда уехать из страны выделяются два социально-когнитивных типа: дефицитный когнитивно дифференцированный (встречается у 28,6% лиц данной подгруппы) и самореализующийся когнитивно дифференцированный (встречается у 42,8% лиц данной подгруппы).

Для лиц, желающих эмигрировать на время из страны, наиболее характерен толерантный когнитивно противоречивый тип (выявлен у 40% испытуемых данной подгруппы). Отсутствие когнитивно-образных предпочтений той или иной социокультурной общности может препятствовать формированию устойчивых социально-географических привязанностей и способствовать



построению модели жизненной стратегии с использованием временных переездов из одной страны в другую.

Выводы

Проведенное исследование позволило эмпирически подтвердить существование девяти теоретически выделенных социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности: самореализующегося когнитивно интегрированного, толерантного когнитивно интегрированного, дефицитного когнитивно интегрированного, самореализующегося когнитивно противоречивого, толерантного когнитивно противоречивого, дефицитного когнитивно противоречивого, самореализующегося когнитивно дифференцированного, толерантного когнитивно дифференцированного, дефицитного когнитивно дифференцированного типов.

Наиболее распространенным типом переживания реальности в выборке оказался толерантный когнитивно противоречивый тип, характеризующийся средним уровнем удовлетворенности своих потребностей в социуме и средним уровнем социокультурной интегрированности образной сферы. Преобладание в выборке данного типа со средними значениями социальных и когнитивных показателей переживания социокультурной реальности может отражать статистическую-вероятностную модель закона нормального распределения.

На второй позиции по частоте встречаемости оказался толерантный когнитивно интегрированный тип с высоким уровнем социокультурной интегрированности образной сферы и средним уровнем удовлетворенности социальным самочувствием. Оба преобладающих в выборке типа переживания реальности характеризуются средним уровнем социального самочувствия, при котором осознаются существующие жизненные трудности и находятся ресурсы для их преодоления.

Приверженность своей стране наиболее сопряжена с когнитивно интегрированными с социокультурной реальностью типами переживания. При этом уровень удовлетворенности потребностей личности в социуме может быть как высоким, так и средним и даже низким. По всей видимости, социокультурно интегрированная образная сфера личности, формируемая с раннего детства в результате положительно значащих переживаний образов родной культуры, становится смыслообразующим фактором приверженности социальной общности своей страны.

Подробный содержательный анализ выделенных социально-когнитивных типов переживания социокультурной реальности может быть полезен не только для изучения детерминирующих

факторов и механизмов формирования приверженности стране, но и для понимания большого класса социально-психологических явлений, возникающих в ходе взаимодействия личности и большой устойчивой социальной общности. Знание данных социально-когнитивных типов переживания реальности может использоваться в социокультурно интегрирующем личностно ориентированном консультировании при поиске и актуализации ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями, обнаружении сдерживающих факторов для самореализации, постановки и достижения жизненных целей.

Библиографический список

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. М., 1984. Т. 4. 432 с.
2. *Шихурев П. Н.* Современная социальная психология. М., 1999. 448 с.
3. *Почебут Л. Г., Мейжис И. А.* Социальная психология. СПб., 2010. 672 с.
4. *Кузнецова С. А.* Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 34–46.
5. *Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.* Immigrant youth : acculturation, identity, and adaptation // *Applied Psychology : an International Review*. 2006. Vol. 55, № 3. P. 303–332.
6. *Buchanan P. J.* State of emergency. The third world invasion and conquest of America Edge of destruction. N.Y., 2006. 320 p.
7. *Laurin K., Shepherd S., Kay A. C.* Restricted emigration, system inescapability, and defense of the status quo: system-justifying consequences of restricted exit opportunities // *Psychological Science*. 2010. Vol. 21, № 8. P. 1075–1082.
8. *Фролова С. В.* Макропсихологический анализ эмиграционных намерений молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 91–96.
9. *Rosenmann A., Reese G., Cameron J. E.* Social identities in a globalized world : challenges and opportunities for collective action // *Perspectives on Psychological Science*. 2016. Vol. 11, № 2. P. 202–221.
10. *Фролова С. В.* Модель факторов приверженности личности социальной общности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 80–86.
11. *Бассин Ф. В.* «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // *Вопр. психологии*. 1972. № 3. С. 105–124.
12. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., 1984. 200 с.
13. *Дильтей В.* Описательная психология. СПб., 1996. 160 с.
14. *Шпет Г. Г.* Психология социального бытия / под ред. Т. Д. Марцинковской. М. ; Воронеж, 1996. 492 с.



15. Садкова Д. А. Социальное самочувствие молодежи : адаптация к общественным трансформациям // Проблемы развития территории. 2014. № 6 (74). С. 91–99.
16. Кузьмичева Л. Н. Социальное самочувствие российской молодежи : влияние культурных установок // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6. С. 160–163.
17. Грачев А. А., Русалинова А. А. Социальное самочувствие человека в организации // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2007. Т. 8, № 30. С. 7–17.
18. Гостев А. А. Психология вторичного образа. М., 2007. 512 с.
19. Фролова С. В. Социально-когнитивные основания психологической приверженности своей стране. М., 2017. 153 с.
20. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. 300 с.
21. Русалинова А. А. Социальное самочувствие человека как социально-психологический феномен. СПб., 2013. 246 с.

Образец для цитирования:

Фролова С. В. Социально-когнитивные типы переживания реальности и приверженность своей стране // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 270–277. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-270-277

Socio-cognitive Types of Experiencing Reality and Commitment to One's Country

Svetlana V. Frolova

ORCID 0000-0001-7830-7123

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: frolovasv71@mail.ru

It is proposed to distinguish nine socio-cognitive types of reality experiencing based on different types of combination of personal social well-being and the level of its socio-cultural integration of the imaginative sphere. The concept of level of sociocultural integration of the personal imaginative sphere, which was conceptualized and operationalized by the author in her precious works, shows how the system of significantly experienced secondary images of the world integrates a person with the socio-cultural environment of a large social community of the country. We singled out types of reality experiencing, which are cognitively integrated into and cognitively differentiated from the culture of the country's social community, as well as a mixed cognitive type characterized by cultural diversity of meaningfully experienced images of the world. We have described the types of personal experiences, depending on satisfaction or lack of satisfaction with one's social well-being, as well as the type of experiencing reality, which is tolerant of socially-conditioned difficulties. It is supposed that the presence of socio-cognitive types of experiencing socio-cultural reality is typical of people committed to their country. The empirical study was performed on a sample of 500 people aged 19 to 25 years (320 girls and women, average age 22 years, and 180 boys and men, average age 22 years); 400 citizens of Russia and 100 citizens of Kazakhstan. The following diagnostic toolset was used: psycho-diagnostic questionnaire "My social well-being" (A. A. Grachev and A. A. Rusalina); questionnaire "Commitment to one's country"; image-associative test, which allows to establish the coefficient of socio-cultural integration of the individual imaginative sphere. It was established that people who are committed to their country are cognitively integrated with the socio-cultural environment types of experiences of reality, the most common of which is a cognitively integrated type tolerant to social difficulties.

Key words: social well-being, level of socio-cultural integration of the imaginative sphere, commitment to one's country, socio-cognitive types of experiencing reality.

References

1. Vygotsky L. S. *Sobr. soch.: v 6 t.* [Collection of works: in 6 vols.]. Moscow, 1984. Vol. 4. 432 p. (in Russian).
2. Shikhirev P. N. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya* [Modern social psychology]. Moscow, 1999. 448 p. (in Russian).
3. Pochebut L. G., Meyzhis I. A. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. St. Petersburg, 2010. 672 p. (in Russian).
4. Kuznetsova S. A. Migratsionnye ustanovki kak predmet sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy [Migration Attitudes as the Subject of Social Psychological Research]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013, no. 4, pp. 34–46 (in Russian).
5. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: an International Review*, 2006, vol. 55, no. 3, pp. 303–332.
6. Buchanan P. J. *State of emergency. The third world invasion and conquest of America Edge of destruction*. New York, 2006. 320 p.
7. Laurin K., Shepherd S., Kay A. C. Restricted emigration, system inescapability, and defense of the status quo: system-justifying consequences of restricted exit opportunities. *Psychological Science*, 2010, vol. 21, no. 8, pp. 1075–1082.
8. Frolova S. V. Makropsikhologicheskiy analiz emigratsionnykh namereniy molodezhi [Macropsychological analysis of young people's emigratory intentions]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 91–96 (in Russian).
9. Rosenmann A., Reese G., Cameron J. E. Social identities in a globalized world: challenges and opportunities for collective action. *Perspectives on Psychological Science*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 202–221.
10. Frolova S. V. Model' faktorov priverzhennosti lichnosti sotsial'noy obshchnosti [The Model of Individual Commitment Factors to Social Community]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 4, pp. 80–86 (in Russian).



11. Bassin F. V. “Znachashkhie” perezhivaniya i problema sobstvenno-psihologicheskoy zakonomernosti [“Meaningful” experiences and the problem of key psychological pattern]. *Voprosy psichologii* [Voprosy Psychologii], 1972, no. 3, pp. 105–124 (in Russian).
12. Vasilyuk F. E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of experience (analysis of overcoming of critical situations)]. Moscow, 1984. 200 p. (in Russian).
13. Dil'tey V. *Opisatel'naya psikhologiya* [Descriptive psychology]. St. Petersburg, 1996. 160 p. (in Russian, trans. from German).
14. Shpet G. G. *Psikhologiya sotsial'nogo bytiya* [Psychology of social being]. Moscow, Voronezh, 1996. 492 p. (in Russian).
15. Sadkova D. A. Sotsial'noe samochuvstvie molodezhi: adaptatsiya k obshchestvennym transformatsiyam [Social well-being of young people: adaptation to social transformation]. *Problemy razvitiya territorii* [Problems of territory's development], 2014, no. 6 (74), pp. 91–99 (in Russian).
16. Kuz'micheva L. N. Sotsial'noe samochuvstvie rossiyskoy molodezhi: vliyaniye kul'turnykh ustanovok [Social well-being of the Russian youth: influence of cultural installations]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki* [Humanities, social-economic and social sciences], 2015, no. 6, pp. 160–163 (in Russian).
17. Grachev A. A., Rusalina A. A. Sotsial'noe samochuvstvie cheloveka v organizatsii [Social “self-feeling” of the person at an organization]. *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science], 2007, vol. 8, no. 30, pp. 7–17 (in Russian).
18. Gostev A. A. *Psikhologiya vtorichnogo obraza* [Psychology of secondary image]. Moscow, 2007. 512 p. (in Russian).
19. Frolova S. V. *Sotsial'no-kognitivnye osnovaniya psikhologicheskoy priverzhennosti svoey strane* [Socio-cognitive grounds for psychological commitment to own country]. Moscow, 2017. 153 p. (in Russian).
20. Maslou A. *Psikhologiya bytiya* [Toward a Psychology of Being]. Moscow, 1997. 300 p. (in Russian, trans. from English).
21. Rusalina A. A. *Sotsial'noe samochuvstvie cheloveka kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen* [The social well-being of a person as a socio-psychological phenomenon]. St. Petersburg, 2013. 246 p. (in Russian).

Cite this article as:

Frolova S. V. Socio-Cognitive Types of Experiencing Reality and Commitment to One's Country. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 270–277 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-270-277



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

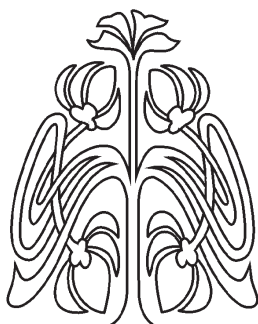
УДК 159.923.2:37.015.3

САМООСУЩЕСТВЛЕНИЕ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ ПОДРОСТКА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

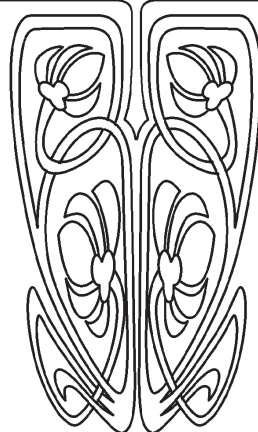
Н. Ф. Голованова, И. Б. Дерманова

Голованова Надежда Филипповна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и педагогической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, nf_golovanova@mail.ru

Дерманова Ирина Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, dermanova@mail.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Современная образовательная практика не имеет ясных научных представлений об особенностях самоосуществления подростков в связи с их удовлетворенностью жизнью. Проведенный анализ понятия «самоосуществление» в современном психологическом дискурсе обнаружил три наиболее представленных в литературе способа самоосуществления: самовыражение, самореализация и самотрансценденция. Показано, что способы самоосуществления могут соотноситься с различными векторами его направленности. В крайних вариантах это «эгоцентрический» вектор самоосуществления и вектор «самоотверженного служения». Целью исследования было выявить соотношение различных способов самоосуществления и вектора его направленности с показателями удовлетворенности жизнью. В качестве гипотезы рассматривалось предположение, что у подростков представлены все три способа самоосуществления, которые находятся в тесной и положительной связи с характеристиками удовлетворенности и психологического благополучия в целом, а предпочтения в выборе характеристик самоосуществления в сочетании с показателями удовлетворенности жизнью формируют специфические симптомокомплексы, характеризующие разные пути его становления в подростковом возрасте. По результатам исследования обнаружено, что у подростков присутствуют все три способа самоосуществления, но наибольшее значение они придают самореализации, которая занимает центральную позицию в структуре показателей удовлетворенности. Выявлены специфические симптомокомплексы исследуемых показателей. Показано, что около 50% объясненной дисперсии представляют факторы с выраженными характеристиками самоосуществления, но только один из них (с весом около 25%) может быть охарактеризован как конструктивный и социально ориентированный вариант самоосуществления. Остальные факторы (с общим весом около 25%) описывают разные варианты ухода от него или несформированность внутренней потребности самоосуществления. Педагогическая поддержка самоосуществления современных подростков должна строиться с учетом ценностно-смыслового конструкта национального воспитания, обеспечивать со-бытийную детско-взрослую общность.

Ключевые слова: самоосуществление, удовлетворенность жизнью, самовыражение, самореализация, самотрансценденция, направленность самоосуществления, мотивы, подросток.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-278-286

К постановке проблемы

Проявления удовлетворенности жизнью у подростков не часто оказываются в поле внимания педагогов. Школьная образовательная практика переполнена решением задач выполнения учебных про-



грамм, подготовкой к ЕГЭ, и мало кому приходит в голову, что самоощущение подростка, качество его жизни может зависеть не от количества положительных отметок в классном журнале, а от того, как он воплощает себя в жизненном процессе.

Самоосуществление личности, или воплощение себя, исходно связано с пониманием того, что, как писал М. К. Мамардашвили, «главная страсть человека – это *быть*, исполниться, состояться» [1, с. 180]. У подростков эти стремления приобретают активный и осознаваемый характер. Подросток уже осознает, в определенной мере, свою самость, свою «активную устремленность», но одновременно он воспринимает и побудительное влияние внешнего мира. Поэтому в поисках смысла проживания собственной жизни (личностного смысла, по А. Н. Леонтьеву) он оказывается в ситуации противоречия субъективной и объективной сторон развития сознания. Это определяет наличие двух векторных составляющих самоосуществления (с преимущественной ориентацией на себя либо на внешний мир), при этом важно, какой из них доминирует у конкретного подростка.

В подростковом возрасте идет поиск способов самовыражения, презентации своей активности. Для подростка становится важным осознание ресурсов собственной личности, происходит оформление индивидуальных ценностных ориентиров. Школьные педагоги нередко воспринимают проявления поведенческой самостоятельности подростков как демонстрацию недисциплинированности, игнорирования обязательных требований. Конфликты между подростками и педагогами, родителями становятся своеобразными маркерами процесса их самоосуществления. А может быть, дело в том, что профессиональные педагоги (и тем более родители) не всегда достаточно осведомлены о самой психологической природе процесса самоосуществления личности, не обращают внимания на то, насколько взрослеющий ребенок подросткового возраста удовлетворен своей жизнью, просто не понимают, что самоосуществление – это стремление к лучшей, более яркой, полной, взрослой жизни?

В современной трактовке к опорным точкам понятия «самоосуществление» относят следующие: 1) самоосуществление может быть представлено как процесс и как результат; 2) активность в процессе движения к сущности исходит от самого человека, т. е. осуществить себя может только сам человек; 3) самоосуществление как результат задает направление саморазвития человека в целом; оно представляет собой сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний; 4) самоосуществление есть тенденция к самораскрытию и саморазвертыванию творческого потенциала человека [2, с. 77].

Исследователи отмечают, что самоосуществлению предшествует длительная и напряженная внутренняя работа, которая направлена на понимание смысла жизни, т. е. процесс самоопределения. Его продуктом является индивидуальная концепция смысла жизни, которой руководствуется личность при построении жизненного пути. Чем глубже и адекватнее понимание человеком смысла и цели своей жизни, тем успешнее и продуктивнее процесс ее самоосуществления [3].

Значимость данного процесса в жизни подростка не вызывает сомнения, однако множество интерпретаций и недостаточная его операционализация затрудняют возможность педагогов-практиков выстраивать результативное педагогическое сопровождение. Процесс самоосуществления может протекать как более или менее благополучно, так и довольно болезненно. Подростки еще до конца не осознают свои цели, не всегда могут логически сформулировать свою концепцию жизни или обозначить направленность жизненных векторов. Но даже если поиск этой концепции протекает на мало осознаваемом уровне, он сопровождается эмоциональными оценками и ощущением удовлетворенности-неудовлетворенности процессом жизни.

Остановимся на операционализации понятия самоосуществления несколько подробнее. Ш. Бюлер (1968) рассматривает самоосуществление как более общую категорию по сравнению с самоактуализацией и самореализацией [4]. Анализируя с такой иерархической позиции данные категории, можно добавить в общую структуру самоосуществления еще как минимум два его варианта: самовыражение и самотрансценденцию.

Самовыражение – это способ, которым человек апробирует или демонстрирует, предьявляет себя в разных сферах (общении, деятельности, искусстве, творчестве и т. п.). Сходными явлениями можно считать самопроявление и самопредьявление. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, «самовыражение (как активность) имеет разные степени зрелости, разные этапы сформированности. Так, на более ранних этапах (когда образ внутреннего “Я” еще далек от своего построения) самовыражение, как правило, проявляется в формах “демонстраций” (своего “Я”, “выступлений”, “выпадов” и т. д.). Зрелой формой самовыражения становится тот этап, на котором проявление себя превращается в действительную потребность адекватного и сущностного выражения своего “Я”» [5, с. 98–99]. Другие авторы для описания сходного феномена используют термин «выразительность», одним из значений которого является преднамеренное и сознательное выражение своих чувств, идей, мыслей, будь оно интеллектуальным или артистическим, но всегда носящим индивидуальный характер [6, с. 423].

Самореализация – продуктивное использование, применение, осуществление во внешней



деятельности всех своих способностей, потенциалов, качеств, свойств (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Л. А. Коростылева и др.). Реализация чаще осуществляется с выгодой для себя и других. Так, А. Маслоу под самоактуализацией понимает возможность для человека «стать тем, кем он может стать», т. е. максимальную реализацию своей потенциальной сущности, своих способностей и своей истинной природы. Человек, с точки зрения Маслоу, является одновременно тем, что он есть, и тем, чем он стремится быть, а достижение этого состояния объявляется единственной конечной целью жизни человека [7]. В то же время, самореализуясь, человек может и не считаться с теми внешними последствиями, к которым этот процесс может привести. Так, К. Роджерс, характеризуя важнейшую составляющую самореализации человека – творчество, пишет, что «нет существенной разницы в творчестве при создании картины, литературного произведения, симфонии, изобретении новых орудий убийства, развитии научной теории, поиске новых особенностей в человеческих отношениях или создании новых граней собственной личности» [8, с. 82]. Роджерс принципиально не разграничивает «хорошее» и «плохое» творчество, считая, что один человек может искать способ облегчения боли, а другой – изобретать новые, более изощренные способы пыток политических заключенных: «Оба эти действия представляются мне творческими, даже если их общественная значимость совсем различна» [8, с. 82].

Критики этого подхода отмечают, что такая идея выводит на эгоцентричную модель личности и ее развития. Последователь А. Адлера Х. Ансбахер (Ansbacher, 1971) утверждает, что истинная самоактуализация необходимо должна включать в свое определение содействие самоактуализации других [9]. К этой же мысли пришел в своих поздних работах и К. Гольдштейн, однако, как отмечает Д. А. Леонтьев, К. Роджерс и А. Маслоу не придали ей значения.

Самотрансценденция – направленность человеческого бытия на нечто, что не является им самим, на что-то или кого-то: на смысл, который необходимо осуществить, или на человека, к которому мы тянемся с любовью. Самотрансценденция – выход человека, смыслов его жизни за границы собственного существования, направленность на инобытие, будь то другой человек или дело. В. Франкл использовал термин «самотрансценденция», противопоставляя его содержанию самоактуализации. «Самоактуализация — это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуали-

зация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется» [10, с. 59]. По мнению В. Франкла, «человек становится тем, что он есть, благодаря делу, которое он делает своим. Чрезмерная озабоченность самоактуализацией может быть следствием фрустрации стремления к смыслу» [10, с. 59]. И лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет себя.

Однако, с нашей точки зрения, самотрансценденция также может носить деструктивный характер, в частности, когда служение детерминировано исключительно чувством долга либо стремлением компенсировать свои проблемы с полным отказом от себя. Личность при этом не совершенствуется, происходит постепенная утрата своего Я, что ведет к саморазрушению. Примером такой неконструктивной самотрансценденции может служить исполнительный тип личности, описанный К. А. Абульхановой-Славской (1991).

Таким образом, мы видим, что каждый из способов самоосуществления может иметь как конструктивный, так и неконструктивный характер в зависимости от общей направленности этого процесса, его мотивационной доминанты. Так, самовыражение может быть представлено как зрелой, так и незрелой формами. Самореализация может быть ориентирована исключительно на максимальную реализацию своей сущности (без учета последствий этого процесса) или с учетом своих действий для окружающих. Самотрансценденция как самоотверженное служение, но без учета потребностей собственной личности, может привести к полному отказу от себя и деформировать развитие личности.

Суммируя знаки различных способов самоосуществления, можно описать общую направленность данного процесса, обозначив его точкой на шкале Я – Другой (Дело). Чем ближе к полюсу Я, тем более представлены интересы собственной личности, чем ближе к полюсу Другой (Дело), тем больше доминируют внешние интересы. Первый вектор направленности самоосуществления обозначим как «индивидуалистический» (эгоцентрический), второй – как «самоотверженное служение».

Целью нашего исследования было выявить соотношение различных способов самоосуществления и вектора его направленности с показателями удовлетворенности жизнью. *Гипотеза*: мы предположили, что у подростков представлены все три способа самоосуществления, которые находятся в тесной и положительной связи с характеристиками удовлетворенности и психологи-



ческого благополучия в целом. А предпочтения в выборе способа самоосуществления и его направленности в сочетании с показателями удовлетворенности жизнью формируют специфические симптомокомплексы, характеризующие разные пути его становления в подростковом возрасте.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование выполнено на выборке подростков от 14 до 17 лет ($N = 55$), учащихся общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга. В исследовании были применены следующие психодиагностические методики: для измерения направленности на самоосуществление использовались методика В. Ю. Котлякова на выявление смыслов [11] и авторская анкета «Варианты и направленность самоосуществления» [12]. В этой анкете испытуемого просили отметить значимость представленных форм поведения в баллах, от 1 до 7, где один балл означает, что это совсем неважно, а 7 – очень важно, а также, насколько им это удастся (по той же семибалльной шкале). После каждого вопроса предлагалось пояснить, почему это для него важно (или неважно), выбрав наиболее подходящую из предложенных объяснительных категорий, в которых фиксировалась направленность данного действия. Например, отмечалась важность «быть оригинальным во внешности (одежде, причёске, украшениях, манере поведения и т. д.)» по семибалльной шкале и предлагались пояснения к этому («чтобы меня заметили», «потому что это радует других», «утвердить свою индивидуальность», «чтобы нравиться себе»). Все пояснения предварительно были отобраны с помощью контент-анализа из ответов на открытые вопросы в пилотажной группе испытуемых.

Удовлетворенность измерялась с помощью методики «индекс жизненной удовлетворенности» Э. Динера [13], а также с помощью анкеты, исследующей удовлетворенность жизнью. В анкете были представлены оси, обозначающие такие жизненные сферы, как школа, учеба, отдых, общение и др. Испытуемых просили обозначить точку на оси, соответствующую их уровню удовлетворенности этой сферой. Высота оси – 100 мм, на каждой оси были проставлены верхняя, нижняя точки и середина шкалы. Величина удовлетворенности измерялась с помощью замера высоты от нижней точки оси до отметки испытуемого [14, с. 559]. Дополнительно для оценки общего благополучия личности использовались методика «Психологическое благополучие личности» К. Рифф [15] и методика оценки психического состояния [16]. Для выявления влияния объективных факторов жизненной ситуации использовалась биографическая анкета. Математико-статистический анализ полученных данных осуществлялся с использованием статистического пакета SPSS 20.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате исследования было выявлено, что все три способа самоосуществления достаточно важны для подростков, но большую значимость они придают самореализации (72,19%), второе место занимает самовыражение (68,47%), третье – самотрансценденция (66,38%). Что касается оценки их эффективности, то подростки считают, что им наиболее удаются самореализация и самотрансценденция (69,23 и 69,14% соответственно), а вот самовыражение – несколько меньше (65,76%).

Как показывают результаты корреляционного анализа, ощущения значимости и успешности самоосуществления очень важны для общего самочувствия подростка, его психологического благополучия и удовлетворенности жизнью. Наибольшее количество связей с исследуемыми характеристиками имеет позитивная оценка самореализации (15 связей), на втором месте по значимости для эмоциональной сферы и благополучия подростков ощущение, что удастся самовыражение (12 связей) и на третьем – самотрансценденция (9 связей). Здесь и далее все корреляционные связи имеют значимость $0,001 \leq p \leq 0,05$.

Расхождение оценок важности и эффективности самоосуществления соотносится с явно выраженным дискомфортом эмоциональной сферы, неудовлетворенностью жизнью и снижением показателей психологического благополучия. Особенно остро переживается такое расхождение в оценке самореализации (15 связей), а наименее – в оценке самотрансценденности (1 связь). Эти данные свидетельствуют о том, что в целом самоосуществление тесно связано с переживанием психологического благополучия/неблагополучия подростков, ощущение недостаточной самореализованности является наиболее значимым фактором этих переживаний, а самотрансценденция – наименее значимым. Можно предположить, что с возрастом ее значение будет нарастать, но также, возможно, эти связи несут и более индивидуализированный характер.

В сознании подростка представлены оба вектора направленности самоосуществления, но преобладает эгоцентрическая (на себя $M = 7,50$; $\sigma = 3,41$; на других $M = 6,18$; $\sigma = 3,31$). Однако величины стандартного отклонения свидетельствуют о некоторой неоднородности результатов подростков по данным показателям. Среди смысловых установок на первое место выходит мотив самореализации ($M = 11,60$), на второе – статусный мотив ($M = 12,53$), последние места занимают когнитивный ($M = 16,63$) и альтруистический ($M = 14,05$). Таким образом, структура смыслов также подтверждает преимущественную эгоцентрическую направленность.



Для выявления интегральных симптомо-комплексов показателей самоосуществления и характеристик удовлетворенности мы провели

факторный анализ, который выявил шестифакторную структуру, описывающую 74,66% совокупной дисперсии (таблица).

Результаты факторизации показателей самоосуществления и удовлетворенности жизнью подростков
Results of factorization of self-realization and life satisfaction indicators in adolescents

Показатели	F 1	F 2	F 3	F 4	F 5	F 6
Эгоцентрическая направленность.		,410		,575		-,437
Самоутверждение и служение	,640		-,254			
Самовыражение – Важно			-,628	,430		
Самореализация – Важно	,330	,412	-,636			
Самотрансценденция – Важно	,623		-,458	-,247		
Альтруистический смысл	-,438	,269	,577			
Экзистенциальный смысл	,292	,279	,322		-,432	
Гедонистический смысл	,367				-,733	
Самореализации смысл	,476	-,401				-,421
Статусный смысл	,295	-,767				
Коммуникативный смысл	-,266	,393		-,322		
Семейный смысл	-,625	,321	-,266			
Когнитивный смысл					,391	,596
Общая удовлетворенность	,619	,425				
Удовлетворенность учебой	,291	,702		-,324		-,281
Удовлетворенность отношениями в семье	,632		,306			,360
Удовлетворенность школьным коллективом	,519	,284				-,271
Удовлетворенность отдыхом	,360	,263		,303	,282	
Удовлетворенность материальным положением	,634			-,540		
Удовлетворенность общением	,359		,519		,345	-,371
Жилищные условия (анкета)		,479		-,578		
Семья (анкета)			,490	,376		
Вес фактора, %	24,08	16,36	10,62	9,08	8,17	6,31

Первый фактор объединяет альтруистическую направленность самоосуществления (принятие альтруистического, семейного и коммуникативного смыслов и направленности на других), которая сочетается с потребностью в развитии собственного потенциала (важность самореализации) с удовлетворенностью жизнью в целом и отдельными ее сторонами (см. таблицу). Данный фактор может быть обозначен как «субъективное благополучие и социальная ориентированность самоосуществления». Такое сочетание и преимущественная представленность данного симптомокомплекса в исследуемой группе (более 24% объясненной дисперсии) свидетельствует о «нормальности» и здоровой тенденции развертывания процесса самоосуществления в конструктивном направлении. Конечно, это не означает, что в дальнейшем данный процесс будет продолжаться в том же русле, возможно и смещение акцентов,

но стартовые позиции задают позитивную ориентацию и выступают основанием конструктивного самоосуществления в будущем.

Второй фактор объединяет эгоцентрическую направленность со смысловыми доминантами – статусной и самореализации при отказе от других жизненных смыслов. В эмоциональном плане отмечается удовлетворенность общая и по ряду показателей в отдельных жизненных сферах. Кроме того, данный симптомокомплекс представлен преимущественно у подростков с более благополучными жилищными условиями. Содержательно его можно обозначить как «честолюбие, концентрация на себе». С нашей точки зрения, такая установка достаточно характерна для данного возрастного периода, когда соперничество становится едва ли не самой мощной мотивирующей силой. Тревогу вызывает отсутствие социальной ориентиро-



ванности и каких-либо нравственных оснований социального динамизма, которые, с точки зрения ряда психологов (А. Адлер, Э. Фромм и др.), по сути, являются «барометром нормальности». Но этот симптомокомплекс отвечает социальным запросам «рыночного общества», ценности которого все более и более распространяются в нашей социальной реальности.

Третий фактор объединяет характеристики, свидетельствующие об отсутствии направленности на самоосуществление (оценка важности самовыражения, самореализации и самотрансценденции с отрицательными знаками). Смысловые установки характеризуются принятием семейного смысла с одновременным отказом от альтруистического и экзистенциального; характеристики удовлетворенности представлены слабо, за исключением удовлетворенности отношениями в семье и общением. В тенденции здесь обнаруживается неготовность к реализации направленности на других. В наибольшей степени он характерен для подростков из полных и расширенных семей. Его можно обозначить как «отказ от самоосуществления и неопределенность жизненных позиций». Возможно, он выражает общую недостаточно осмысленную и инфантильную жизненную установку отдельных подростков. В соответствии со стадиями идентичности, описанными канадским психологом Дж. Марше, этот синдром можно описать как статус неопределенной личностной идентичности, при котором индивид еще не определился с жизненными приоритетами. Предположительно, с возрастом и по мере личностного самоопределения подростков его удельный вес будет уменьшаться.

Четвертый фактор объединяет эгоцентрическую направленность (с наибольшим весом) с преимущественной ориентацией на самовыражение и отказом (в тенденции) от самотрансценденции. Наряду с этим принимается коммуникативный смысл жизни, а удовлетворенность отдыхом сочетается с неудовлетворенностью учебной и материальной положением. Такая установка характерна в большей степени для детей из больших семей, проживающих в более стесненных условиях. С учетом сочетания преимущественной представленности эгоцентрической и коммуникативной направленностей его можно обозначить как «манипулятивность и самовыражение». Можно предположить, что социальная ориентированность здесь вызвана не столько бескорыстным интересом к другому, сколько желанием управлять им в собственных интересах.

Пятый фактор отражает общую направленность на гедонистический смысл жизни с неким философским уклоном, удовлетворенность отдыхом и общением. Возможно, он отражает позицию не определившихся созерцателей, своего рода «наслаждение без самоопределения». Может быть, он

также характеризует инфантильную установку и недостаточную личностную зрелость.

Шестой фактор объединяет ведущий смысл самореализации с низкими уровнями удовлетворенности жизнью (школой, учебой, общением), за исключением удовлетворенности семейными отношениями. В совокупности с этими показателями отрицательный знак направленности на себя может свидетельствовать о компенсаторном механизме стремления к самореализации, либо о возможном внутреннем конфликте, когда ведущим мотивом самореализации становится не желание реализовать собственную сущность, а стремление что-то доказать «всем вопреки», либо о «комплексе превосходства» (А. Адлер). Данный фактор может быть обозначен как «компенсаторная самореализация».

Заключение

Подводя итог изложенному, можно отметить, что ведущим способом самоосуществления для подростков является самореализация. Признание важности и позитивная оценка эффективности самоосуществления соотносятся с выраженными характеристиками удовлетворенности и субъективного благополучия. А неудовлетворенность результатами самоосуществления связана со сниженным эмоциональным фоном и, скорее, с показателями неблагополучия. Удовлетворенность самореализацией занимает центральное место в структуре взаимосвязей исследуемых показателей с характеристиками удовлетворенности жизнью и показателями психологического благополучия. Наименее интегрирована в данную структуру самотрансценденция.

В целом у подростков преобладает направленность самоосуществления на себя, но представлены оба вектора. Однако ни один из них не обнаружил устойчивых корреляций с удовлетворенностью и психологическим благополучием, что заставило нас предположить наличие более сложных зависимостей.

Проведенный факторный анализ симптомокомплексов показателей самоосуществления и удовлетворенности обнаружил, что около 50% объясненной дисперсии представляют факторы с выраженными характеристиками самоосуществления: их всего три из шести. Однако конструктивный характер самоосуществления представлен только первым фактором, сочетающим самореализацию, самотрансценденцию с социальным вектором направленности и удовлетворенностью. Два других (второй и четвертый факторы) демонстрируют симптомокомплексы с доминированием эгоцентрических установок без позитивной социальной ориентированности с оттенком либо социального динамизма (статусных устремлений), либо манипулятивности.



И около 25% объясненной дисперсии характеризуют или отказ от самоосуществления в любом из его вариантов (третий фактор), или неопределенность жизненных установок (пятый фактор), или направленность на самореализацию как компенсацию неких коммуникативных проблем (шестой фактор). Выраженность данных симптомокомплексов можно объяснить инфантильностью и психологической незрелостью части подростков. Возможно, с возрастом и по мере личностного самоопределения вес таких факторов будет уменьшаться.

На основе полученных нами результатов считаем возможным обратить внимание педагогов-практиков на некоторые важные моменты педагогической поддержки самоосуществления подростков. Удовлетворенность жизнью возникает у подростка, когда его самоосуществление замечено и положительно оценено значимыми взрослыми. Ему, как воздух, необходимо диалоговое общение с авторитетными старшими людьми, которые направят его рассудочный и интуитивный поиск смыслов.

Педагоги и родители должны обратить внимание на стремление подростков к самореализации как ведущему в их возрасте способу самоосуществления. Побуждать самореализовываться только в учебной деятельности – значит ограничивать социальную ориентированность субъектного развития. В современной школе, к сожалению, практически отсутствует общественно полезная деятельность подростков, а им необходимо научиться отдавать себя: свое время, знания, творческие способности другим людям, нуждающимся в этом. Это – самые органичные ситуации заботы, когда нужно делать самостоятельный выбор и брать на себя ответственность.

Нравственные ориентиры самоосуществления личности задаются культурой, религией, традициями. Эти жизненные абсолюты в детстве принимаются на веру (в доверии к родителям, учителям, книгам), а подросток уже подвергает их переоценке, переосмысливает свои представления и реальную жизнь своих родителей, окружающих людей. Если официальная система образования ориентирует на ценности капитализирующегося общества: на достижения личного успеха, превосходства, материальных жизненных благ, высокого социального статуса, то подросток в своем самоосуществлении остается один на один с проблемой мотивационного выбора. В этих случаях естественная потребность в самоосуществлении проявляется нередко как протест, как отрицание позитивной мотивации, как экстремальное и криминальное поведение.

Нашему обществу пришла пора осознать, что решение духовно-нравственных проблем бытия намного важнее, чем решение проблем матери-

альных. Без этого понимания экзистенциальное существование подрастающих детей окажется чрезвычайно сложным.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 16-06-00307а.*

Библиографический список

1. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. М., 1992. 415 с.
2. Логинова И. О. Психология жизненного самоосуществления. М., 2009. 279 с.
3. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности : учеб. пособие. Гродно, 2002. 167 с.
4. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб., 2015. 348 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
6. Олпорт Г. Становление личности. М., 2002. 462 с.
7. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. 304 с.
8. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Личность : внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. СПб., 1996. 175 с.
9. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizaciya-kak-dvizhushchaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskij-analiz-d.a.-leontev> (дата обращения 26.01.2018).
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990, 368 с.
11. Котляков В. Ю. Методика исследования системы жизненных смыслов // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2013. Т. 1, № 2 (54). С. 148–153.
12. Голованова Н. Ф., Дерманова И. Б., Ануфриюк К. Ю. Теоретическое определение и опыт исследования самоосуществления подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2016. Вып. 52. Ч. 7. С. 547–555.
13. Тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ), адаптация Н. В. Паниной. Опросник общего психологического состояния человека. URL: <http://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoj-oprosnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka> (дата обращения: 27.02.2018).
14. Практикум по возрастной психологии : учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб., 2002. 694 с.
15. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
16. Курганский Н. А., Немчин Т. А. Оценка психической активности, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности // Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова. Л., 1990. С. 44–51.



Образец для цитирования:

Голованова Н. Ф., Дерманова И. Б. Самоосуществление и удовлетворенность жизнью подростка: психолого-педагогический аспект // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 278–286. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-278-286

Self-Realization and Satisfaction with Life in Adolescents: Psychological and Pedagogical Aspects

Nadezhda F. Golovanova

ORCID 0000-0002-5932-0047
Saint Petersburg University
7-9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia
E-mail: nf_golovanova@mail.ru

Irina B. Dermanova

ORCID 0000-0001-5742-4451
Saint Petersburg University
7-9, Universitetskaya Emb., St. Petersburg, 199034, Russia
E-mail: dermanova@mail.ru

Modern educational practice has no clear scientific understanding regarding the specifics of self-realization of adolescents in connection with their satisfaction with life. Analysis of the concept of “self-realization” in modern psychological discourse has revealed three well-represented in scientific literature ways of self-realization: self-expression, self-realization and self-transcendence. It is shown that methods of self-realization can be correlated with different vectors of its orientation. In extreme cases these are an “egocentric” vector of self-fulfillment and a vector of “selfless service”. The purpose of the study was to reveal the correlation of various ways of self-realization and the vector of its orientation with indicators of satisfaction with life. The hypothesis of the study was that adolescents demonstrate all three ways of self-realization, which are closely and positively related to characteristics of satisfaction and psychological well-being in general, preferences in the choice of characteristics of self-realization combined with indicators of life satisfaction form specific symptom-complexes characterizing different ways of a person’s making in adolescence. Based on the results of the study, it was discovered that adolescents have all three modes of self-realization, but they attach the greatest importance to self-realization, which occupies the central position in the structure of satisfaction indicators. Specific symptom complexes of the parameters under study were revealed. It is shown that about 50% of the explained dispersion is represented by factors with pronounced self-realization characteristics, but only one of them (about 25%) can be characterized as a constructive and socially-oriented variant of self-realization. Other factors (with a total weight of about 25%) describe different options for avoiding it or the lack of formed internal need for self-realization. Pedagogical support for self-realization of modern adolescents should be built taking into account the value-semantic construct of national education, and provide for the child-adult community.

Key words: self-realization, satisfaction with life, self-expression, self-realization, self-transcendence, self-fulfillment orientation, motives, adolescents.

Acknowledgments: *The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 16-06-00307a.*

References

1. Mamardashvili M. K. *Kak ya ponimayu filosofiyu* [How I Understand Philosophy]. Moscow, 1992. 415 p. (in Russian).
2. Loginova I. O. *Psikhologiya zhiznennogo samoosushchestvleniya* [Psychology of Life Self-Fulfillment]. Moscow, 2009. 279 p. (in Russian).
3. Karpinskiy K. V. *Psikhologiya zhiznennogo puti lichnosti* [Psychology of Personality’s Life Path]. Grodno, 2002. 167 p.
4. Shchukina M. A. *Psikhologiya samorazvitiya lichnosti* [Psychology of Person’s Self-Development]. St. Petersburg, 2015. 348 p. (in Russian).
5. Abul’khanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* [Strategy of Life]. Moscow, 1991. 299 p. (in Russian).
6. Olport G. *Stanovlenie lichnosti* [Formation of Personality]. Moscow, 2002. 462 p. (in Russian, trans. from English).
7. Maslou A. *Psikhologiya bytiya* [Psychology of Being]. Moscow, 1997. 304 p. (in Russian, trans. from English).
8. Kulyutkin Yu. N., Sukhobskaya G. S. *Lichnost’: vnutrenniy mir i samorealizatsiya. Idei, kontseptsii, vzglyady* [Personality’s Inner World and Self-Realization. Ideas, Concept, Views]. St. Petersburg, 1996. 175 p. (in Russian).
9. Leont’ev D. A. *Samoaktualizatsiya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskiy analiz* (Self-Actualization as Moving Force of Personal Growth: Historical-Critical Analysis). Available at: <http://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizatsiya-kak-dvizhushchaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskiy-analiz-d.a.-leontev> (accessed 26 January 2018) (in Russian).
10. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Person’s Search for Meaning]. Moscow, 1990, 368 p. (in Russian, trans. from German).
11. Kotlyakov V. Yu. Metodika issledovaniya sistemy zhiznennykh smyslov [Methods of Research of Life Values System]. *Vestn. Kemer. gos. un-ta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2013, vol. 1, iss. 2 (54), pp. 148–153 (in Russian).
12. Golovanova N. F., Dermanova I. B., Anufriyuk K. Yu. Teoreticheskoe opredelenie i opyt issledovaniya samoosushchestvleniya podrostkov [Theoretical Definition and Research Experience of Adolescents’ Self-Fulfillment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Contemporary Pedagogical Education], 2016, iss. 52, part 7, pp. 547–555 (in Russian).



13. *Test indeks zhiznennoj udovletvorennosti (IZhU), adaptatsiya N.V. Paninoy. Oprosnik obshchego psikhologicheskogo sostoyaniya cheloveka (Test of Indicator of Life Satisfaction, Adapted by N. V. Panina. Questionnaire of Person's Overall Psychological State). Available at: <http://psycabi.net/testy/506-test-indeks-zhiznennoj-udovletvorennosti-izhu-adaptatsiya-n-v-paninoy-oproshnik-obshchego-psikhologicheskogo-sostoyaniya-cheloveka> (accessed 27 February 2018) (in Russian).*
14. *Praktikum po vozrastnoy psikhologii [Age Psychology Workshop: training manual]. Eds. L. A. Golovey, E. F. Rybalko. St. Petersburg, 2002. 694 p. (in Russian).*
15. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E. G. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [Scales of Psychological Well-Being by C. Riff]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2011, vol. 32, iss. 2, pp. 82–93 (in Russian).
16. Kurganskiy N. A., Nemchin T. A. Otsenka psikhicheskoy aktivatsii, interesa, emotsional'nogo tonusa, napryazheniya i komfortnosti [Assessment of Psychological Activation, Emotional Tonus, Tension and Comfort]. In: *Praktikum po eksperimental'noy i prikladnoy psikhologii* [Workshop on Experimental and Applied Psychology]. Ed. by A. A. Krylov. Leningrad, 1990, pp. 44–51 (in Russian).

Cite this article as:

Golovanova N. F., Dermanova I. B. Self-Realization and Satisfaction with Life in Adolescents: Psychological and Pedagogical Aspects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 278–286 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-278-286



УДК 378.4

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

О. В. Павлова



Павлова Ольга Вячеславовна, преподаватель, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, oliaravi2013@yandex.ru

Цель исследования – формирование профессионально-этической культуры студентов вузов. Процесс формирования профессионально-этической культуры студентов вузов будет более эффективен, если профессионально-этическую культуру понимать как меру и способ усвоения и реализации общих и профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей, как особый вид квазипрофессиональной деятельности, базирующийся на смыслообразующих мотивах и направленный на реализацию ценностно насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства. Эффективность этого процесса обусловлена моделью формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов – в процессе изучения иностранного языка, в которой создается коммуникативная среда на занятиях по иностранному языку, обеспечивается мотивация студентов к овладению профессионально-этической культурой, изучается гуманистический аспект профессиональной сферы, разработан и реализуется спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике». Применяются в обучении личностно ориентированные методы и диагностируются ход и результаты сформированности уровней профессионально-этической культуры посредством специального диагностического инструментария. Представлена структурно-функциональная или динамическая модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов, включающая теоретико-методологический, деятельностьно-функциональный и результативно-оценочный блоки. Целью моделирования является поэтапное формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, всех ее компонентов: когнитивного, аксиологического, чувственно-эмоционального, деятельностьного. Теоретико-методологический блок включает цель, задачи, теоретико-методологические подходы, принципы и условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Деятельностно-функциональный блок включает функции профессионально-этической культуры, этапы ее формирования, содержательное наполнение, методы и формы образовательного процесса. Результативно-оценочный блок связан с определением критериев сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов и их показателей на разных уровнях сформированности.

Ключевые слова: профессионально-этическая культура, студенты вуза, будущие экономисты, модель, иностранный язык.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-287-292

К постановке проблемы

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. отмечается, что успешный

переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития возможен, если будут соблюдены условия, среди которых обязательно развитие образования, ориентированного на ее формирование творческой социально ответственной личности, профессиональной культуры, ценностных ориентиров в сфере труда и предпринимательской деятельности [1, с. 13].

Процессам профессионального становления присущи динамизм, незавершенность, качественные изменения личности [2, с. 155, 156]. Этические вопросы профессиональной деятельности приобретают все большую остроту и становятся предметом обсуждения не только в обществе, но и в научном мире. Практика свидетельствует, что, несмотря на популярность экономической профессии среди молодых людей, поступающих в вузы, российское общество, российская экономика продолжает испытывать острую нехватку в экономистах нового формата, соответствующих требованиям Федеральному образовательному государственному стандарту высшего образования и требованиям изменившейся социально-экономической ситуации. Это обосновывает необходимость формирования у специалистов экономического профиля профессионально-этической культуры в их профессиограмме. Именно профессионально-этическая культура является фундаментом успешного профессионального роста.

Гипотеза исследования

Процесс формирования профессионально-этической культуры студентов вузов будет более эффективен, если:

эту культуру понимать как меру и способ усвоения и реализации общих и профессиональных знаний, умений, навыков, норм и ценностей, как особый вид квазипрофессиональной деятельности, базирующийся на смыслообразующих мотивах и направленный на реализацию ценностно насыщенных поступков, порождающих нравственные чувства;

в рамках научно обоснованной модели формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов – в процессе изучения иностранного языка будут соблюдены такие условия, как создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, формирование мотивации у студентов



к овладению профессионально-этической культурой, изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, разработка и реализация спецкурса «Профессиональная этика в бизнесе и экономике», применение в обучении личностно ориентированных методов;

диагностировать ход и результаты сформированности уровней профессионально-этической культуры благодаря специальному диагностическому инструментарию.

Описание исследования

Метод моделирования помогает представить ход дальнейшего исследования и все его этапы. Опираясь на типологизацию педагогических моделей, предложенную А. Н. Дахиным [3, с. 16] и В. И. Загвязинским [4, с. 8], мы определяем тип нашей модели как *структурно-функциональную* или *динамическую*, так как она отражает структурные элементы и в то же время показывает функциональные связи между ними. Модель процесса формирования профессионально-этической культуры студентов вузов – будущих экономистов – в процессе изучения иностранного языка мы представляем в виде системы, которая включает в себя следующие блоки: теоретико-методологический, деятельностно-функциональный и результативно-оценочный. Теоретико-методологический блок содержит цель, задачи, теоретико-методологические подходы, принципы и условия формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Деятельностно-функциональный блок имеет в своем составе функции профессионально-этической культуры, этапы ее формирования, содержательное наполнение, методы и формы образовательного процесса. Результативно-оценочный блок связан с определением критериев сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов и показателей сформированности на разных уровнях. Цель моделирования – поэтапное формирование профессионально-этической культуры студентов вузов, всех ее компонентов: когнитивного, аксиологического, чувственно-эмоционального, деятельностного.

Модель профессионально-этической культуры студента вуза конструировалась нами на основе личностно-деятельностного и аксиологического методологических подходов. Рассматривая эти подходы к обучению, мы определяем термин «подход», как: 1) мировоззренческую категорию, в которой отражены социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; 2) всеобщую и системную организацию и самоорганизацию образовательного процесса, состоящего из ряда компонентов, главными из которых являются субъекты педагогического взаимодействия – преподаватель и студент [5, с. 64].

На основании анализа личностно-деятельностного и аксиологического подходов мы выделили *принципы* организации процесса формирования профессионально-этической культуры студентов вузов. Принципы от греч. αρχή – начало, основа. Как пишет А. М. Столяренко, в основе принципов лежат понимание закономерностей объективной реальности и опыт познания их. Принципы сформулированы как рекомендации, которых следует придерживаться при новых теоретических исследованиях и в практике [6, с. 81]. Разработанная нами модель включает ряд принципов. *Принцип коммуникативной направленности обучения* предполагает равноправное общение субъектов образовательного процесса: студента/студентов и преподавателя, их взаимодействие на всех этапах образовательного процесса при координирующей, поддерживающей роли преподавателя. Практические занятия по иностранному языку в вузе предполагают форму общения в виде диалога, организацию работы в микрогруппах. *Принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности* осуществляется в пробуждении не только мысли и памяти, но и чувств студентов [6, с. 317]; с позиции преподавателя этот принцип реализуется в выборе нужного и интересного содержания, в интересной подаче материала, в повышении активности студентов благодаря использованию соответствующих форм и методов, в побуждении к поиску личностного смысла в изучаемом материале, к их самостоятельной работе и содействию в ее организации. *Принцип гуманизации содержания образования*: при его реализации формируются ценностные ориентации личности, которые отличаются гуманистической направленностью и являются общезначимыми. Защита общезначимых ценностей во всех сферах человеческой деятельности, в том числе и в профессиональной, является обязательным условием безопасности человеческого сообщества в целом и его устойчивого развития. *Принцип личностной направленности обучения* заключается в последовательной активизации имеющихся у каждого учащегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров [7, с. 144]. Принцип личностной направленности обучения учитывает и свободное мировоззренческое определение студента, отражающееся в его мотивационной сфере, выборе ценностных ориентиров и т. п.

Принципы организации процесса формирования профессионально-этической культуры вузов осуществляются при наличии определенных условий, являющихся следующим компонентом теоретико-методологического блока модели. Этими условиями, по нашему мнению, являются: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, где изучение предмета



происходит в процессе общения; формирование мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой; изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы, выявление ее этических проблем; применение в обучении личностно ориентированных методов, которые позволяют активизировать процесс формирования профессионально-этической культуры будущих специалистов и всех ее компонентов.

Деятельностно-функциональный блок модели включает функции профессионально-этической культуры, определяет этапы ее формирования, содержание, методы и формы. Функция рассматривается исследователями как предназначение, выполняемая роль, круг деятельности, обязанность, как внешнее проявление свойств какого-либо объекта [8, с. 68; 9, с. 68]. Функция представляет собой внешнее поведение системы, ее отношение как целого с другими объектами, с внешней средой. Функциональный анализ дополняет структурный. Единство структуры объекта и его функции рассматриваются как проявление его внутреннего и внешнего аспектов [10]. Профессионально-этическая культура студента вуза – будущего экономиста формируется в процессе познавательного, ценностно-ориентационного и преобразовательного этапов и выполняет гносеологическую, регулятивную, аксиологическую, коммуникативную, гуманистическую, прогностическую, творческую, информационно-просветительскую и новаторскую функции.

Деятельностно-функциональный блок модели также представляет содержательный компонент: это – поэтапные темы и задания, включенные в разработанный спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике». *На познавательном этапе* происходит изучение профессионально ориентированных текстов, имеющих также профессионально-этическую направленность, изучение основных этических философских понятий, применимых в сфере профессиональной экономической деятельности, изучение роли и места экономиста в обществе. *На ценностно-ориентационном этапе* изучаются профессиональные нормы и ценности экономиста, происходит знакомство с профессиональной этикой, рассматриваются правила поведения, профессиональный этикет, стили делового общения. *На преобразовательном этапе* выполняются задания профессионально-этической направленности (решение «кейсов», этических дилемм), самостоятельно создается исследовательский или творческий продукт, отражающий этические проблемы профессиональной сферы. По мнению Е. А. Александровой, необходимо обеспечить такой характер учебно-воспитательного процесса, который способствовал бы формированию навыков деятельности в нестатичных, незапрограммированных условиях: самоорганизации,

личного ответственного выбора [11, с. 3]. И *преобразовательный этап* предусматривает такого рода деятельность.

Формирование компонентов профессионально-этической культуры студентов происходит на каждом этапе в той или иной степени: на познавательном формируется в основном когнитивный компонент, на ценностно-ориентационном – аксиологический, на преобразовательном – деятельностный. Но на всех перечисленных этапах происходит формирование чувственно-эмоционального компонента, где-то в большей, где-то в меньшей степени. Данное утверждение основывается на мнении С. Л. Рубинштейна, что чувства или эмоции всегда являются единством эмоционального и интеллектуального, так же, как познавательный процесс сопровождается единством интеллектуального и эмоционального [12, с. 552, 557]. С. Л. Рубинштейн писал, что «с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой – чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность» [12, с. 559].

В процессе формирования профессионально-этической культуры студентов вузов применяются коммуникативный, проблемный, игровой методы во время аудиторной работы (на практических занятиях по иностранному языку) и проектный метод во время внеаудиторной работы: проводятся самостоятельные исследования, их результаты представляются на научно-практической конференции для студентов младших курсов Science Kaleidoscope, которую организует факультет иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н. Г. Чернышевского [13, с. 317].

В результативно-оценочном блоке модели объединены критерии сформированности профессионально-этической культуры студентов вузов (когнитивный, чувственно-эмоциональный, аксиологический, деятельностный), показатели и уровни сформированности каждого показателя. В зависимости от динамики показателей компонентов сформированности профессионально-этической культуры мы можем выделить три уровня: недостаточный (низкий), необходимый (средний) и эффективный (высокий). Каждый показатель компонентов сформированности профессионально-этической культуры меняется при продвижении от недостаточного уровня к эффективному. Все блоки модели представлены на рисунке.

Заключение

Формирование профессионально-этической культуры личности совершается в течение всей профессиональной жизни, но период юности, студенчества является в этом плане особенным:



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БЛОК				
Цель: формирование профессионально-этической культуры студентов вузов (будущих экономистов)				
Задачи: поэтапное формирование когнитивного, чувственно-эмоционального, аксиологического, деятельностного компонентов профессионально-этической культуры студентов вузов				
Теоретические подходы: личностно-деятельностный, аксиологический				
Принципы: коммуникативной направленности обучения; интереса, активности, сознательности и самостоятельности; гуманизации и общекультурной направленности образования; личностной направленности обучения				
Условия: создание коммуникативной среды на занятиях по иностранному языку, мотивации у студентов к овладению профессионально-этической культурой; изучение гуманистического аспекта профессиональной сферы; разработка и реализация спецкурса Professional ethics in business and economics; применение в обучении личностно ориентированных методов				
ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ БЛОК				
Функции: гносеологическая, регулятивная, аксиологическая, коммуникативная, гуманистическая, прогностическая, творческая, информационно-просветительская, новаторская				
Этапы	Преимущественно формируемый компонент		Содержание	
Познавательный	Когнитивный, чувственно-эмоциональный		Спецкурс «Профессиональная этика в бизнесе и экономике»	
Ценностно-ориентационный	Аксиологический, чувственно-эмоциональный			
Преобразовательный	Деятельностный, чувственно-эмоциональный			
Методы: коммуникативный, проблемных ситуаций, игровой, проектный				
Формы: аудиторная (практические занятия) и внеаудиторная работа (проведение самостоятельных исследований и представление их результатов на научно-практической конференции для студентов младших курсов Science Kaleidoscope)				
РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ БЛОК				
Критерии	Когнитивный	Чувственно-эмоциональный	Аксиологический	Деятельностный
Показатели	Потребность в познании, самопонимание, ориентация во времени	Аутосимпатия, эмоциональная компетентность	Принятие ценностей самоактуализирующейся личности, гуманистический взгляд на природу человека, высокая значимость профессии	Стремление к творчеству, автономность, спонтанность, контактность и гибкость в общении
Уровень сформированности профессионально-этической культуры Недостаточный → необходимый → эффективный				

Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов
Model of forming university students` professional-ethical culture



он характеризуется интенсивными процессами в области социализации, становлении интеллекта, личностных качеств, нравственности, мировоззрения. Профессионально-этическая культура – это то, что одухотворяет профессию, превращает ее в миссию. Стремление человека к высокому уровню профессионально-этической культуры является необходимым условием его успешной самореализации. Иностранный язык в вузе должен и может способствовать формированию профессионально-этической культуры студентов, так как предоставляет возможность проявиться индивидуальности студента; он имеет огромный потенциал для утверждения гуманистических идей и помогает студенту познать самого себя и других через общение, самостоятельную и совместную творческую деятельность.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/aa00FKSheDLiM99HEcyrygytfnGzrnAX.pdf> (дата обращения: 29.12.2017).
2. Балакирева Е. И., Мальшева А. В. Профессиональная компетентность : сущностные характеристики и условия развития // Балт. гуманит. журн. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 154–158.
3. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2, № 1 (3). С. 11–20.
4. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Моделирование социально-педагогических систем : материалы регион. науч.-практ. конф. (Пермь, 16–17 сентября 2004 г.). Пермь, 2004. С. 6–11.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. 480 с.
6. Столяренко А. М. Общая педагогика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям (030000). М., 2006. 479 с.
7. Гальская Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2004. 336 с.
8. Абазалиева М. М., Тамбиева З. С. Словарь по социогуманитарным дисциплинам : справочное пособие для студ. очной и заочной форм обучения всех направлений. Черкесск, 2014. 120 с.
9. Методология и методы психолого-педагогического исследования: словарь-справочник / сост. В. Н. Гордиенко. Саратов, 2017. 83 с.
10. Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании. Новосибирск, 1982. 255 с. URL: <http://ligis.ru/psylib/090417/books/marko01/txt01.htm#2> (дата обращения: 21.10.17).
11. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 42 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2007. 713 с.
13. Шилова С. А. Применение интегрированного предметно-языкового подхода в рамках реализации компетентностной модели обучения в вузе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. IX междунар. конф. (Саратов, 21–22 февраля 2017 г.). Саратов, 2017. С. 314–318.

Образец для цитирования:

Павлова О. В. Модель формирования профессионально-этической культуры студентов вузов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 287–292. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-287-292

Model of Forming University Students' Professional-Ethical Culture

Olga V. Pavlova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: oliapavl2013@yandex.ru

The aim of the research is forming university students' professional-ethical culture. The process of forming university students' professional-ethical culture will be more efficient if professional-ethical culture is considered as measure and method of comprehension and implementation of general and professional knowledge, abilities, skills, norms and values; as a special type of quasi professional activity based on sense creating motives directed towards implementation of value acts which generate moral feelings; if within the science-based model of forming professional-ethical culture of university students - future economists

during foreign language learning the following conditions are met: the creation of communicative environment during foreign language classes, the creation of motivation to acquire professional-ethical culture, the studying of humanistic aspect of the professional sphere, the development and implementation of the special course "Professional ethics in business and economics", the use of personal-centered methods; if the process and results of forming professional-ethical culture levels are diagnosed and measured by special diagnostic tools. The author represents the structural-functional or dynamic model of forming university students' professional-ethical culture which includes the theoretical-methodological, active-functional and resultant-evaluative blocks. The aim of modelling is gradual forming university students' professional-ethical culture, all its components: cognitive, axiological, sensual-emotional, activity ones. The theoretical-methodological block includes the aim, objectives, theoretical-methodological approaches, principles and conditions of forming university students' professional-ethical culture. The active functional block has in its stuff the functions of professional-ethical culture, stages of its forming, substantive content,



methods and forms of the educational process. The resultant-evaluative block is connected with the definition of the criteria of formation of university students' professional-ethical culture and its indicators on different stages of the formation.

Key words: professional-ethical culture, university students, future economists, a model, a foreign language.

References

1. *Kontsepsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda* (Concept of Long-Term Social-Economic Development of Russian Federation for Period up to 2020). Available at: <http://static.government.ru/media/files/aaofKSheDLiM99HEcyrygytfnGzrnAX.pdf> (accessed 29 December 2017) (in Russian).
2. Balakireva E. I., Malysheva A. V. Professional'naya kompetentnost': sushchnostnye kharakterisiki i usloviya razvitiya [Professional Competence: Essential Features and Development Conditions]. *Baltiysiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2016, vol. 5, no. 4 (17), pp. 154–158 (in Russian).
3. Dakhin A. N. Modelirovanie v pedagogike [Modelling in Pedagogy]. *Idei i idealy* [Ideas and Ideals], 2010, vol. 2, no. 1(3), pp. 11–20 (in Russian).
4. Zagvyazinskiy V. I. Modelirovanie v structure sotsial'no-pedagogicheskogo proektirovaniya [Modelling in Structure of Social-Pedagogical Designing]. In: *Modelirovanie sotsial'no-pedagogicheskikh sistem: materialy region. nauch.-prakt. konf. (Perm', 16–17 sentyabrya 2004 g.)* [Modelling of Social-Pedagogical Systems: Reports of Regional Science-Practical Conference]. Perm', 2004, pp. 6–11 (in Russian).
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don, 1997. 480 p. (in Russian).
6. Stolyarenko A. M. *Obshchaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po pedagogicheskim spetsial'nostyam* [General Pedagogy]. Moscow, 2006. 479 p. (in Russian).
7. Gal'skaya N. D., Gez N. I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Learning Foreign Languages. Language Teaching and Methods]. Moscow, 2004. 336 p. (in Russian).
8. Abazalieva M. M., Tambieva Z. S. *Slovar' po sotsiologumanitarnym distsiplinam: spravochnoe posobie dlya stud. ochnoy i zaochnoy form obucheniya vsekhn napravleniy* [Dictionary of Sociological and Humanistic Disciplines]. Cherkessk, 2014. 120 p. (in Russian).
9. Gordienko V.N. *Metodologiya i metody psikhologopedagogicheskogo issledovaniya: slovar'-spravochnik* [Methodology and Methods of Psychological-Pedagogical Research: the Reference Book]. Saratov, 2017. 83 p. (in Russian).
10. Markov Yu. G. *Funktional'nyy podkhod v sovremennom nauchnom poznanii* (Functional Approach in Modern Scientific Cognition). Novosibirsk, 1982. 255 p. Available at: <http://ligis.ru/psylib/090417/books/marko01/txt01.htm#2> (accessed 21 October 2017) (in Russian).
11. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy* [Pedagogical Support of High School Seniors in Process of Development and Implementation of Individual Educational Trajectories]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Pedagogy). Tumen', 2006. 42 p. (in Russian).
12. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of General Psychology]. St. Petersburg, 2007. 713 p. (in Russian).
13. Shilova S. A. *Primenenie integrirovannogo predmetnoyazykovogo podkhoda v ramkakh realizatsii kompetentnostnoy modeli obucheniya v vuzе* [Application of Integrated Subject-Language Approach as Part of Implementation of Competence Model of University Education]. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii: materialy dokl. IX mezhdunar. konf. (Saratov, 21–22 fevralya 2017g.)* [Foreign Languages in Context of Intercultural Communication: Reports of the IX International Conference February]. Saratov, 2017, pp. 314 – 318 (in Russian).

Cite this article as:

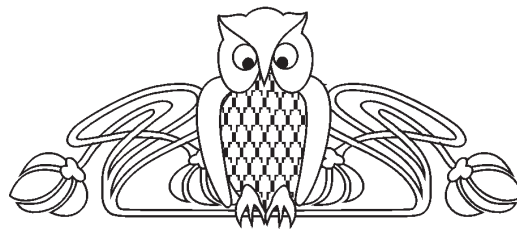
Pavlova O. V. Model of Forming University Students' Professional-Ethical Culture. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 287–292 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-287-292



УДК 37.013.77+371.8.062.1

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ С ПОЗИЦИЙ СРЕДОВОГО ПОДХОДА

А. Г. Тимофеева



Тимофеева Анна Геннадьевна, кандидат химических наук, доцент, кафедра начального естественно-математического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, timotheeva1@mail.ru

В совокупности взглядов на тревогу и тревожность акцентированы аспекты взаимодействия личности с окружающей средой и неопределенности как свойства этого взаимодействия, т. е. аспекты, концептуально близкие синергетической парадигме современной науки. Обосновано авторское видение реализации средового подхода в интерпретации фундаментальных представлений постнеклассической картины мира о системной интеграции, раскрыта проблема детерминизма по отношению к психолого-педагогическому предметному ареалу. Целью представленных в статье данных теоретического анализа стало обоснование высокого потенциала средового подхода, в котором разрабатываются концепция образовательной среды и технология ее организации. Предложены направления его приложения к решению проблемы школьной тревожности. Смещение ракурса с отклонений на норму представлено автором как наиболее перспективный вектор педагогического сопровождения ситуации адаптации ребенка к школьному социуму и условиям обучения, профилактики школьной тревожности. В дополнение к традиционной психологической тактике коррекции описана педагогическая тактика формирования навыка деятельной адаптации и знаний о средовой специфике, качествах, противоположных школьной тревожности. Приведено ее обоснование с методологических позиций средового и системно-синергетического подходов. Статья представляет собой теоретический комментарий к методическим разработкам автора, реализующим средовой подход в обучении младших школьников, и адресована специалистам, занимающимся вопросами обеспечения технологического компонента образовательной среды начальной школы.

Ключевые слова: системно-синергетический подход, средовой подход к обучению, образовательная среда, тревога, школьная тревожность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298

Системно-синергетический подход к проблеме

Синергетическое видение мира, закрепленное в парадигме современной науки, не может не отражаться в сфере педагогической деятельности [1]. В наиболее явном виде знаковые идеи синергетической концепции присутствуют, по нашему мнению, в средовом подходе к обучению (environmental approach, environmental-orientated training). Представление субъектов, объектов образовательного процесса и всей совокупности условий и средств его реализации в качестве открытых динамических систем открывает новые возможности понимания сложных закономер-

ностей их развития и функционирования. Центральным понятием средового подхода является понятие образовательной среды. Образовательная среда с системно-синергетических позиций, как любая другая среда, – это система, которая может быть представлена набором факторов, оказывающих влияние на ребенка в центре педагогической системы координат. Неопределенность, неоднородность, неединственность эволюционного пути, нелинейный способ развития, предполагающий возможность спонтанного возникновения интерсубъектных структур, появления нового качества, порядка из хаоса – все это свойства образовательной среды и системы «ребенок – образовательная среда» как открытых систем, описываемых синергетикой. При этом средовое обучение пред не столько полагает эффективное применение новейшего естественнонаучного инструментария в приложении к гуманитарному исследованию, сколько является отправной точкой для поиска педагогических инструментов, соответствующих идее гуманизации образования [2].

Это может быть показано на примере проблематики отношения ребенка к школе, адаптации его к школьному социуму и условиям обучения, профилактики школьной тревожности и обнаруживающих ее форм поведения. Возможности средового подхода в этом проблемном поле связаны со снятием негативной коннотации, которой ребенок наделяет школу, обусловленной не столько субъективными особенностями детской перцепции в школьной ситуации, сколько объективными характеристиками школьных реалий.

Краткий обзор представлений о тревоге и детской тревожности

Общепринято тревогу считать универсальным переживанием, крайне необходимым для выживания. Тревога является реакцией на угрозу и направлена в будущее [3, 4]. Центральный элемент тревоги – угроза – может представлять собой опасность или отсутствие поддержки (опоры), неизвестность. Потребность располагать возможностью опереться на что-то, абсолютно надежное и устойчивое, является основной для человека согласно теории мотивации. Если такой опоры нет, люди испытывают тревогу. Также тревога возникает в ситуациях неопределенности и ожидания с дефицитом информации и непрогнозируемым исходом. Нормальный уровень тревоги



позволяет справиться с ситуацией, оказывает стимулирующее влияние, в то время как высокий уровень ослабляет, дезорганизует психику человека, отрицательно влияет на деятельность субъекта, коррелирует с наличием у индивида низких адаптивных когнитивных схем [5].

Часто в термине «тревога» смешаны понимание тревоги как свойства личности и тревоги как психического состояния. Тревогой обозначают эмоциональное состояние, характеризующееся субъективными ощущениями напряжения и формированием прогноза возможного неблагополучия в развитии событий. Это состояние возникает, как уже упоминалось, в ситуации неопределенной опасности и угрозы и часто бывает обусловлено тем, что источник опасности остается неосознаваемым.

Тревожность (тревога как относительно постоянная черта личности) выражается в предрасположенности индивида к восприятию широкого ряда объективно безопасных ситуаций в качестве угрожающих и отвечает на угрожающие обстоятельства состоянием тревоги, интенсивность которого не соответствует объективной величине опасности. По мнению ряда авторов, тревогу можно представить не как черту личности, проявляющуюся в широком диапазоне условий и ситуаций, а как выбор ситуативных поведенческих черт, которые определяют интенсивность тревоги в разных обстоятельствах [6, 7]. Это положение еще больше сближает обе исходные позиции, оба взгляда на понимание вопроса.

Тревожным индивидам свойственны проявления беспокойства и формирование тревожных ожиданий, поскольку тревога связана с неопределенностью. Тревожность может быть охарактеризована беспомощностью, хотя отличается от депрессии меньшей уверенностью в своей беспомощности. Поведение – это ответ на проявления окружения. Длительные стрессы, связанные с влиянием окружения, приводят к формированию порочных способов адаптации. Поведенческое расстройство может обнаруживаться неприспособленностью к семейной, школьной или более широкой социальной среде [8]. Ребенок борется за свою независимость и отказывается приспосабливаться к окружающей действительности. Неприспособленность заключается в блокировке эмоционального развития, проявляющейся в поведении деструктивного характера. Бихевиористы считают, что расстройство представляет собой усвоенную форму поведения. Расстройство определяется как формирование способа снятия тревоги в сложной ситуации. Степень влияния тревоги на деятельность субъекта зависит не только от сложности решаемой задачи, но и от быстроты нахождения способов ее решения.

У J. Reikowski [3, с. 79–80] личность представляет собой систему регуляции поведения, которая сохраняет внутреннее равновесие и функциональность, когда она поддерживает опреде-

ленные отношения с окружением, в особенности когда обеспечиваются постоянная стимуляция и возможность действий. Равновесие оказывается тем более устойчивым, чем лучше усвоены способы приспособления. Если индивид не располагает средствами разрядки и не владеет необходимыми способами адаптации, возникает искажение поступающих сигналов. В этом случае механизмы искажения сигналов могут функционировать постоянно, превращаясь в защитные. Это сочетается с напряженностью, перерождающейся в тревогу, которая, в свою очередь, является формой защитной реакции. При несформированности способов адаптации и недостаточности защитных механизмов личность перестает справляться с выполнением функции регуляции.

Тревога – сложная эмоция, являющаяся неотъемлемой частью жизни человека. Таковой она является и у детей, вместе с тем отражая специфическую для них незрелость нервной системы, отсутствие значительного опыта, выстраивающуюся у них «более ограниченную, более защищенную социальную экологию» [3, с. 102].

Отсутствие необходимых умений нахождения выхода из трудных положений (умения общаться, понимать смысл происходящего), неувоенность основных способов приспособления, физическая слабость, незрелость нервной системы – вот причины постоянного переживания ребенком тревоги вследствие психических травм. Дети с расстройствами в виде чрезмерной тревожности демонстрируют сильную застенчивость, чувство неуверенности, испытывают угрозу своей самооценке, проявляют постоянное беспокойство о событиях, которые могут произойти в будущем. В этих будущих событиях они боятся показаться несостоятельными в обществе сверстников или во время выполнения какого-либо задания. Вместе с тем несформированность, пластичность, изменчивость психики ребенка открывает широкие возможности компенсации действию неблагоприятных факторов. Известно множество свидетельств сравнительно низкой частоты возникновения у детей серьезных расстройств [7].

Общая характеристика школьной тревожности

Для нас наибольший интерес представляет такая вариация детской тревоги, как школьная тревожность. С учетом вышеизложенных подходов к пониманию проблемы одним из аспектов представляется рассмотрение ее специалистами как отдельного вида фобии. Школьная фобия (боязнь школы, боязнь школьной ситуации) наблюдается у 1% детей от состава изученной популяции [9]. В качестве способа решения проблемы в подобных случаях бихевиоральная терапия, например, предполагает систематически, дозированно знакомить ребенка со школой так, чтобы он имел возможность постепенно убедиться в том, что окружающая обстановка на самом деле не является угрожающей [10].



По-видимому, эта же методика оказывается целесообразной и в том случае, если мы имеем дело не с фобией, а понимаем школьную тревожность как эмоциональное состояние с характерным ощущением беспомощности и тревожными ожиданиями в ситуации новизны, неопределенности и, как следствие, затруднений в прогнозировании, распознавании опасности и угрозы. Однако в этом случае, на наш взгляд, проблема приобретает большие масштабы. Практически любому ребенку при поступлении в школу, при переходе из одного образовательного учреждения в другое приходится сталкиваться с такими факторами (одним или несколькими), провоцирующими тревогу, как: новая, незнакомая обстановка; не предъявляемые ранее нормы и правила; динамичные, усложняющиеся требования; невозможность быть абсолютно уверенным в своей способности и/или готовности соответствовать своим ожиданиям и ожиданиям других; несогласованность, импульсивность педагогических воздействий и т. п.

Как показало наше небольшое исследование первоклассников, даже дети, проявляющие себя как нетревожные по результатам теста Р. Тэмбла, М. Дорки, Ф. Амена [3], в ситуациях, связанных со школой, описывающих моменты школьной жизни, содержащих школьную атрибутику и т. п., показывают повышенный уровень тревоги (тест школьной тревожности Филлипса) [11]. Таким образом, школьная тревожность не только следствие синдрома общей тревожности у ребенка: школа провоцирует патологическое проявление конституциональных особенностей, она представляет собой тот социокультурный контекст, в котором возникает тревожное поведение. Зачастую школа не является лишь субъективно осознаваемой угрозой, а действительно оказывает влияние на ребенка в качестве объективного стрессора.

В этой связи знакомство со школой, традиционно присутствующее на этапе адаптации младших школьников, на наш взгляд, не может быть принято как единственная мера повышения адаптивности ребенка в условиях образовательного учреждения. Помимо нивелирования фактора новизны как провокации тревоги более важным нам представляется формирование у ребенка понимания роли и места неопределенности, случайности, непостоянства условий в динамично меняющемся окружающем мире, тренировка умения результативно действовать в этих обстоятельствах, не ощущая себя беспомощным. Именно такие установки присущи идеологии средового подхода, предлагающего ознакомление со школьной средой, формирование отношения к ней [12], адаптацию и деятельное освоение образовательной среды как пример метадеятельности [13]. При этом образовательная среда, организованная как событийно-деятельностное поле школьной реальности, представляет собой фрактальное подобие жизненной среды, а взаимодействие с об-

разовательной средой есть модель взаимодействия с любой другой системой, имеющей средовую организацию, и носит универсальный характер метадеятельности.

Школьная тревожность с позиций средового подхода

Средовой подход в приложении к проблеме школьной тревожности, по нашему мнению, для педагога означает выбор феноменологической стратегии проектирования образовательной среды, т. е. прогноз путей ее (среды) развития на основе наблюдений, описания и фиксации реалий, порождаемых во взаимодействии со средой, а также накопления опыта и отбора результативных стратегий функционирования в среде.

С нашей точки зрения, средовой подход позволяет педагогу при проектировании предотвратить образовательной среде по принципу фрактальности (статистического самоподобия) повторять механизмы функционирования сложных неравновесных систем, каковыми являются образовательная, жизненная, окружающая среда, образовательная система, антропоэкосистема. Этим обеспечиваются ее устойчивость, самовосстановление и самоорганизация, которые представляют собой неотъемлемые свойства таких структур. Данное допущение смещает акцент с необходимости детального изучения упомянутых механизмов на возможность изучения отдачи от них, их результативности. Важнейшим для нас результатом является связь устойчивости развития системы в целом и устойчивости образующих ее подсистем, так как механизмы, обеспечивающие системе устойчивость, тесно связаны с «адаптивностью» структурных составляющих, т. е. развитие самоорганизующихся структур и их подсистем осуществляется вследствие согласованного резонансного взаимодействия элементов системы. Возникающие кооперативные эффекты основаны на обратных связях между всеми компонентами, тонкой реактивности в широком диапазоне статистических параметров. Это можно представить как «прилаживание», «притирание» в коллективе компонентов системы и их адаптацию к изменяющимся условиям, переход в непрерывном сотрудничестве, со-действии на новый уровень сложности.

В педагогическом контексте при рассмотрении образовательных систем из этого вытекает представление о взаимодействии ребенка с образовательной средой как о «притирании», «прилаживании» методом проб и ошибок в ходе активных действий и взаимодействий. При этом большое значение, на наш взгляд, имеет сама предоставленная возможность действовать, сама по себе активность (субъектная позиция) ребенка, придающая ему уверенность в себе на фоне рационального, инструментального отношения к ошибкам, тупиковым и отрицательным решениям



деятельностных, адаптивных задач. По нашему мнению, функция образовательной среды состоит в обеспечении этой деятельной адаптации, использовании ситуаций неопределенности как естественных, ординарных, рядовых. Следует помочь ребенку осознать, что успеху присущ не детерминированный, а вероятностный характер, что неуспех не всегда определяется неинформированностью или познавательной несостоятельностью субъекта. Существует довольно широкий круг событий, о которых достоверного знания нет и не может быть в принципе. Это те случайности, которые являются следствием нелинейности развития сложных систем, составляющих фундамент устройства мироздания. Тренирующий эффект образовательной среды и возникающая на его основе умелость, компетентность обусловлены тем, что неопределенность, незнание способов действия не должны становиться поводом для беспомощности и негативной самооценки. При отсутствии возможности знать, как следует действовать, весьма полезным оказывается знание того, как действовать не надо, формируемое в опыте средового функционирования («прилаживания»).

Таким образом, тренинг взаимодействия с образовательной средой представляется нам результативным в двух аспектах: во-первых, это преодоление страха неопределенности, снятие тревоги в ситуациях, когда предстоит выбор способа действий в условиях с принципиально непредсказуемым или плохо предсказуемым исходом, «приручение» стрессоров. Во-вторых, через разрешение неоднозначных, нелинейных ситуаций, нахождение выхода, успешно сделанный выбор, приводящий к удовлетворению результатом, вырабатывается качество, противоположное тревожности – устойчивость к подобным обстоятельствам и компетентность в решении адаптивных витальных задач. При этом слово «устойчивость» мы используем в том же значении, в котором оно употребляется в термине *sustainable development* – «устойчивое развитие» (от англ. *sustainable* – стабильный жизнеспособный, *sustain* – поддерживать, выдерживать), описывающем предпочтительный вариант эволюции антропоэкосистем.

О реализации идей средового подхода в решении проблемы школьной тревожности

Вышеописанные идеи и установки закладываются при проектировании образовательной среды, в первую очередь ее технологического компонента [14]. Как уже было показано [12], реализации этих идей способствуют выделенные нами группы образовательных технологий: в частности, нами разработаны и апробированы комплексный коллективно-индивидуальный проект «Мини-музей класса “В школьной среде, как рыба в воде”», деловая игра-проект «Экологические рейнджеры», циклы метапредметных

занятий для младших школьников «Системы. Системное видение мира», «Экосистема. Человек и окружающая среда», в том числе дающие представление об образовательной среде и способах взаимодействия с ней.

Таким образом, реализация средового подхода предлагает свое решение проблемы школьной тревожности. Деятельная адаптация во взаимодействии с образовательной средой призвана сформировать у школьника умения:

не переоценивать прогнозы и планы, понимать границы применимости плана как ориентировочной основы действий в линейных процессах; учитывать неопределенность, случайность, нелинейность, бифуркации повсеместно проявляющихся себя сложных систем, понимать, что неопределенность, нелинейность – это свойства мира;

различать линейные и нелинейные процессы, учитывать специфику планирования действий в нелинейных процессах;

преодолевать тревожность и беспомощность двумя основными путями: через получение знаний как опоры действий в линейных процессах, через тренинг приспособляемости, «прилаживания» в нелинейных процессах, где точное знание невозможно;

принимать решения в условиях неопределенности, воспринимая риски и ошибки как неизбежные атрибуты деятельности, рационально оценивая отрицательный результат с позиций ценности открытия не только путей, но и тупиковых ходов в разрешении проблемных ситуаций;

осваивать среду методом проб и ошибок, «прилаживанием», понимать и принимать то, что успешны действия и стратегии не консервативные, жесткие, нацеленные на закосневшую стабильность, а гибкие, динамичные, флуктуирующие. Девиз на гербе Парижа, изображающем лодку, *Fluctuat nec mergitur* (зыблема, но не потопляема) – это и девиз функционирования в образовательной среде;

описывать проделанное, фиксируя свой опыт; на основе «рецептурного» описания фактов, деталей, условий деятельности выделять полезные праксиологические правила, формировать знания о деятельности и адекватных ей стратегиях по «вики-модели»;

развивать инициативность, стремление к поиску, опираясь на идею о сути научения, состоящей не в том, чтобы не делать ошибок, а в том, чтобы часто ошибаться, не повторяя, однако, одной ошибки дважды.

Заключение

Итак, необходимая гуманизация образования, по нашему убеждению, заключается в следовании природе ребенка, в природосообразности организации обучения. Можно припомнить, как в 1980–1990-е гг. с большим энтузиазмом была вос-



принята идея создания валеологии, выбирающей своим объектом исследования здоровья, в отличие от медицины, издавна исследующей болезнь. По аналогии с валеологией и медициной в нашей ситуации смена акцента с отклонения на норму кажется весьма перспективной. Психологические теории личности и в еще большей степени современные данные физиологии объясняют патологические механизмы поведенческих расстройств, из их понимания выводятся методы коррекции нарушений, но чрезвычайно редко [7, 10] предлагаются приемы и практики, транслирующие и закрепляющие адекватные и успешные схемы поведения и деятельности. По нашему мнению, такой новый вектор предлагает средовой подход.

Поскольку фундаментальным является синергетическое понимание процессов жизнедеятельности через понятия «система», «среда», то адекватные способы функционирования антропологической системы (по восходящей индивид → личность → индивидуальность) по аналогии с самоорганизующимися природными системами следует представить как приспособление, адаптацию. Следовательно, задача педагогического сопровождения ребенка, подготовки ко вхождению в «большую» жизнь – тренинг адаптации, поддержание высокого уровня адаптивности. Поставленную таким образом задачу можно решить на основе средового подхода, выстраивая соответствующую образовательную среду.

Библиографический список

1. *Можейко М. А.* Синергетика. Гуманитарная энциклопедия // Гуманитарные технологии, 2010–2016. URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6876> (дата обращения: 17.06.2017).
2. *Тимофеева А. Г.* Основные характеристики средового подхода к начальному экологическому образованию // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2010. Т. 3, вып. 1. С. 74–80.
3. *Астапов В. М.* Тревожность у детей. 2-е изд. СПб., 2004. 224 с.
4. *Барсукова Е. В., Гусейнова Э. Г.* Реактивная тревожность – естественное или приобретенное состояние организма // Современная педагогика. 2016. № 10 (47). С. 73–78.
5. *Ратанова Т. А., Лихачева Э. В.* Связь школьной тревожности с когнитивными особенностями младших школьников // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 3. С. 39 – 51.
6. *Викторова В. В.* Тревожность как сопутствующий фактор у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 36 с.
7. *Соловьева С. Л.* Тревога и тревожность : теория и практика // Медицинская психология в России : науч. сетевой журн. 2012. № 6 (17). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 11.06.2017).
8. *Литвиненко Н. В.* Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 627–631.
9. *Сушкова Ф.* Уровень тревожности школьников растет // Воспитание школьников. 2006. № 9. С. 26–35.
10. *Микляева А. В., Румянцева П. В.* Школьная тревожность : диагностика, профилактика, коррекция : учеб. пособие. СПб., 2004. 248 с.
11. Тест школьной тревожности Филлипса. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips> (дата обращения: 17.06.2017).
12. *Тимофеева А. Г.* Ожидания субъектов образования в отношении эффективности образовательной среды // Общество. Среда. Развитие. 2014. № 4. С. 139–143.
13. *Тимофеева А. Г.* Взаимодействие с образовательной средой как пример метадеятельности школьника // Социокультурная интеграция и специальное образование : сб. науч. ст. М., 2015. С. 228–234. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24404279> (дата обращения: 11.04.2017).
14. *Тимофеева А. Г.* О проектировании эколого-образовательной среды. От противоречий к дополнительной // Конфликты в современном мире : международное, государственное и межличностное измерение. М., 2016. С. 856–860. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26478870> (дата обращения: 11.04.2017).

Образец для цитирования:

Тимофеева А. Г. Проблема школьной тревожности с позиций средового подхода // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 3 (27). С. 293–298. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298

The Problem of School-Based Anxiety from the Position of the Environmental Approach

Anna G. Timofeeva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: timotheeva11@mail.ru

In a combination of views on apprehension and anxiety, aspects of the interaction of an individual with the environment and uncertainties are emphasized as properties of this interaction, i.e. aspects conceptually close to the synergetic paradigm of modern science. The author grounds the vision on the implementation of the environmental approach in interpreting the fundamental ideas of the post-nonclassical picture of the world about systemic integration and in the relation to the problem of determinism in refraction to the



psychological-pedagogical subject area. The aim of the data of the theoretical analysis presented in the article was the substantiation of high potential of the environmental approach, which develops the concept of the educational environment and technology of its organization. We propose directions of its application to the solution of the problem of school anxiety. Displacement of the angle from deviations to the norm is represented by the author as the most promising vector of pedagogical support of the situation of adaptation of a child to the school community and the conditions of education, and prevention of school anxiety. In addition to the traditional psychological tactics of correction, the pedagogical tactics of forming the habit of active adaptation and knowledge about the environmental specifics and qualities opposite to school anxiety are described. Its justification is given from the methodological positions of the environmental and system-synergetic approaches. The article is a theoretical commentary to the author's methodical manuals that implements the environmental approach in teaching of junior schoolchildren and is addressed to the specialists involved in providing the technological component of the primary school's educational environment.

Key words: system-synergetic approach, environmental approach to learning, educational environment, anxiety; school anxiety.

References

1. Mozheyko M. A. Sinergetika. Gumanitarnaya entsiklopediya (Humanitarian encyclopedia). *Gumanitarnye tehnologii*, 2010–2016 (Humanitarian technologies, 2010–2016). Available at: <http://gtmarket.ru/concepts/6876>. (accessed 17 June 2017) (in Russian).
2. Timofeeva A. G. Osnovnye kharakteristiki sredovogo podkhoda k nachal'nomu ekologicheskomu obrazovaniyu [The main characteristics of the environmental approach to primary ecological education]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2010, vol. 3, iss. 1 (9), pp. 74–80 (in Russian).
3. Astapov V.M. *Trevozhnost' u detey* [Anxiety in children]. 2nd ed. St. Petersburg, 2004. 224 p. (in Russian).
4. Barsukova E. V., Guseynova E. G. Reaktivnaya trevozhnost' – estestvennoe ili priobretennoe sostoyanie organizma [Reactive anxiety is a natural or acquired condition of the body]. *Sovremennaya pedagogika* [Modern pedagogy], 2016, no. 10 (47), pp. 73–78 (in Russian).
5. Ratanova T. A., Likhacheva E. V. Svyaz' shkol'noy trevozhnosti s kognitivnymi osobennostyami mladshikh shkol'nikov [The Relationship of school anxiety and cognitive characteristics of younger students]. *Psikholog. zhurn.* [Psychological journal], 2009, vol. 30, no. 3, pp. 39–51 (in Russian).
6. Viktorova V. V. *Trevozhnost' kak soputstvyushchiy faktor u detey mladshhego shkol'nogo vozrasta s sindromom defitsita vnimaniya i giperaktivnost'yu* [Anxiety as a concomitant factor in schoolchildren with attention deficit hyperactivity syndrome]. Thesis Diss. Sci. (Psychol.). Moscow, 2010. 36 p. (in Russian).
7. Solov'eva S. L. *Trevoga i trevozhnost': teoriya i praktika* (Anxiety and anxiety: theory and practice). *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: nauch.setevoy zhurn.* (Medical psychology in Russia: scientific networking journal), 2012, no. 6 (17). Available at: <http://medpsy.ru> (accessed 11 June 2017) (in Russian).
8. Litvinenko N. V. *Shkol'naya trevozhnost' kak pokazatel' narusheniya adaptatsii shkol'nikov k obrazovatel'noy srede* [School anxiety as an indicator of violation of adaptation of pupils to educational environment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 5, pp. 627–631 (in Russian).
9. Sushkova F. *Uroven' trevozhnosti shkol'nikov rasset* [The Level of anxiety of pupils is growing]. *Vospitanie shkol'nikov* [Education of pupils], 2006, no. 9, pp. 26–35 (in Russian).
10. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya: ucheb. posobie* [School anxiety: diagnosis, prevention, correction]. St. Petersburg, 2004. 248 p. (in Russian).
11. *Test shkol'noy trevozhnosti Fillipsa* (Test school anxiety Phillips). Available at: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips> (accessed 17 June 2017) (in Russian).
12. Timofeeva A.G. *Ozhidaniya sub'ektov obrazovaniya v otnoshenii effektivnosti obrazovatel'noy sredy* [Education subjects expectations regarding efficacy of educational environment]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie* [Society. Environment. Development], 2014, no. 4, pp. 139–143 (in Russian).
13. Timofeeva A. G. *Vzaimodeystvie s obrazovatel'noy sredoy kak primer metadeyatel'nosti shkol'nika* (Interaction with the educational environment as an example of schoolchildren's metaactivity). In: *Sotsiokul'turnaya integratsiya i spetsial'noe obrazovanie: sb. nauch. st.* (Sociocultural integration and special education: Collection of scientific articles). Moscow, 2015, pp. 228–234. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24404279> (accessed 11 April 2017). (in Russian).
14. Timofeeva A. G. *O proektirovanii ekologo-obrazovatel'noy sredy. Ot protivorechiy k dopolnitel'nosti* (About designing ecological and educational environment. From contradiction to complementarity). In: *Konflikty v sovremennom mire: mezhdunarodnoe, gosudarstvennoe i mezhluchnostnoe izmerenie* (Conflict in the modern world: international, national and interpersonal dimension). Moscow, 2016, pp. 856–860. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26478870> (accessed 11 April 2017) (in Russian).

Cite this article as:

Timofeeva A. G. The Problem of School-Based Anxiety from the Position of the Environmental Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 3 (27), pp. 293–298 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-3-293-298



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ-2018: МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

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

Представлена информация о предстоящей 19 октября 2018 года международной научной конференции «Страховские чтения-2018». Конференция продолжает традицию ежегодных Страховских чтений памяти основателя саратовской психологической школы, первого заведующего кафедрой психологии Саратовского государственного педагогического института профессора И. В. Страхова.

Strakhov Readings-2018: International Scientific Conference

Maria S. Tkacheva

ORCID 0000-0002-3079-7036

Saratov State University

83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: tkachevam@mail.ru

The paper presents inform about the international scientific conference “Strakhov readings-2018” which will take place October 19, 2018. The conference continues a tradition of annual Strakhov Readings in memory of a founder of Saratov psychological school and the first head of psychological chair of Saratov State Pedagogical Institute prof. I. V. Strakhov.

19 октября 2018 года на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоится международная научная конференция «**Страховские чтения-2018: научные идеи И. В. Страхова и их развитие в современной психологии и педагогике**». Конференция является продолжением ставших уже традиционными ежегодных конференций, посвященных трудам И. В. Страхова и его последователей.

Цель конференции – осмысление роли социокультурных истоков и научного содержания саратовской психологической школы И. В. Страхова в современном проблемном поле психолого-педагогической науки.

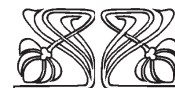
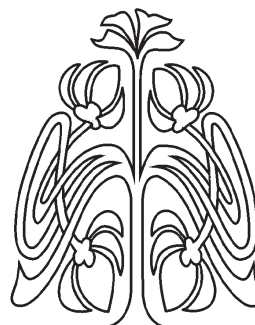
Задачи конференции:

выявление ретроспективы и перспективы развития саратовской психологической школы;

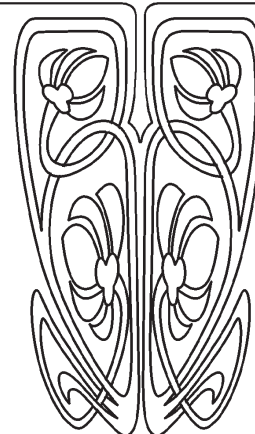
популяризация научного наследия основателя саратовской психологической школы;

вовлечение новых поколений исследователей в разработку научной проблематики, связанной с направлениями деятельности и научными интересами И. В. и В. И. Страховых.

Приложения



ПРИЛОЖЕНИЯ





Направления работы: социальная психология и акмеология; педагогическая психология; психология литературного творчества; психология здоровья: феномен психологического здоровья; психолого-методические вопросы спорта и физической культуры; психолого-педагогические основы моделирования урока в современной школе; вопросы педагогического такта в свете профессионального стандарта учителя.

К участию в конференции приглашаются исследователи, педагогические работники ву-

зов и других образовательных организаций, практические психологи, студенты и аспиранты психолого-педагогических направлений. Участие возможно в очной и заочной форме с публикацией статьи или без таковой. По итогам конференции будет издан сборник материалов, индексируемый в РИНЦ.

Заявки для участия в конференции и статьи необходимо представить в срок до 15 сентября 2018 года по электронной почте: strahovread2018@mail.ru