



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

# ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
Новая серия



Научный журнал  
2019 Том 8

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

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (29)

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

**Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.** Акмestrатегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы 4

**Попов Н. И., Калимова А. В.** Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики 12

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

**Толочек В. А.** Профессиональная карьера: исследования, результаты, возможные перспективы 19

**Шаров А. А.** Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде 30

#### Психология социального развития

**Головей Л. А., Данилова М. В.** Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте 38

**Прыгин Г. С., Федекин И. Н.** Влияние возраста и типа субъектной регуляции мужчин на образы идеальной женщины и жены 46

**Султанязова Н. Ж.** Соотношение характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов 52

**Чернов Д. Н.** Изменение социометрического статуса младших подростков в процессе обучения 63

**Белых Т. В.** Интегральная индивидуальность студентов с разным сочетанием рациональности и склонности к риску при принятии решений 70

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Шустова И. Ю.** Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности 78

**Еловская С. В., Черняева Т. Н.** Интерактивное обучение в высшем образовании 83

**Гримовская Л. М.** Развитие у старших дошкольников интереса к миру растений в проектной деятельности 88

### Приложения

#### Хроника научной жизни

**Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д.** Доступная среда для лиц с ограниченными возможностями: технологический и социальный контексты (итоги Восточноевропейской научной конференции) 95

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 (специальности: 13.00.01; 13.00.08; 19.00.01; 19.00.05; 19.00.07; 19.00.13)

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@info.sgu.ru

Подписано в печать 28.02.19.  
Формат 60×84 1/8.  
Усл. печ. л. 11,62 (12,5).  
Тираж 500 экз. Заказ 20-Т.

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

© Саратовский университет, 2019



## 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](mailto:akmepsy@mail.ru)

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Educational Acmeology

**Lyudmila E. Pautova, Evgeniya N. Zharinova.** Acme Strategies and Acme Technologies for Productive Work of a Professional School Teacher 4

**Nikolay I. Popov, Anna V. Kalimova.** Identification of Special Abilities of Future Teachers of Mathematics, Physics and Informatics 12

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

**Vladimir A. Tolochek.** Professional Career: Research, Results, Possible Prospects 19

**Alexey A. Sharov.** Method of Studying Deviant Activity in the Real and Virtual Environment 30

#### Psychology of Social Development

**Larisa A. Golovey, Marina V. Danilova.** The Structure of Subjective Well-Being and Satisfaction with Life in Adolescence 38

**Gennady S. Prygin, Igor N. Fedekin.** The Influence of Men's Age and Subjective Regulation Type on the Images of an Ideal Woman and Wife 46

**Nassiya Zh. Sultaniyazova.** Correspondence between Characteristics of Ethnic Identity and Subjective Well-Being in Russians and Kazakhs 52

**Dmitry N. Chernov.** Sociometric Status Change in Junior Adolescents in the Process of Training 63

**Tatyana V. Belykh.** Integral Individuality of Students with Different Combinations of Rationality and Risk Appetite in Decision-Making 70

#### Developmental and Cooperational Pedagogics

**Inna Yu. Shustova.** Upbringing of School Children: The Resource of Child and Adult Community 78

**Svetlana V. Elovskaya, Tatyana N. Chernyaeva.** Interactive Training in Higher Education 83

**Lyudmila M. Grimovskaya.** Development of Interest to the World of Plants in Senior Preschool Children through Projects 88

### Appendices

#### Chronicle of Scientific Life

**Yulia V. Selivanova, Marina D. Konovalova.** Accessible Environment for People with Disabilities: Technological and Social Contexts (Proceedings of the Western-European Scientific Conference) 95

**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»**

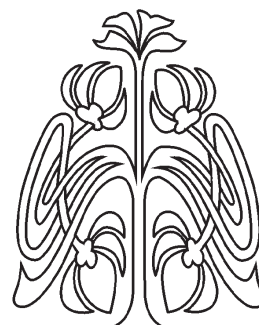
**Editor-in-Chief** – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

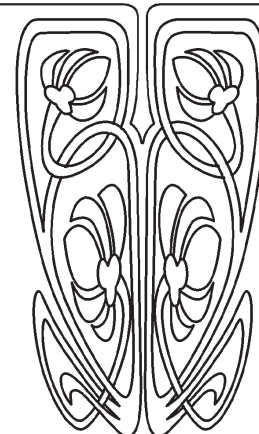
**Executive Secretary** – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

**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 159.9:378

### Акместратегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы

Л. Е. Паутова, Е. Н. Жаринова

Паутова Людмила Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Всероссийский научно-исследовательский институт систем орошения и сельскохозяйственного оснащения «Радуга», пос. Радужный, Московская обл., Россия, [cosidanie35@yandex.ru](mailto:cosidanie35@yandex.ru)

Жаринова Евгения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра гуманитарно-художественного образования, Смольный институт РАО, Санкт-Петербург, Россия, [andromeda55@mail.ru](mailto:andromeda55@mail.ru)

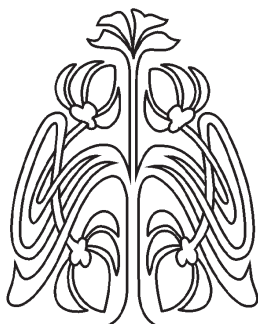
Приведены результаты теоретического исследования, нацеленного на научно-практический и акмеологический анализ определения сущности понятий «акместратегия», «акметехнология» и научного подхода к их разработке, проблем выявления и формирования продуктивных акместратегий, акметехнологий преподавателя в профессиональной деятельности. Теоретически обосновано и определено положение, что уточнение методологических и научно-практических основ акместратегии и акметехнологии преподавателя способствует 1) определению основных концептуальных положений при стратегическом планировании высокопродуктивной профессиональной деятельности и 2) генерированию высокопродуктивных авторских систем научно-образовательной деятельности, что, в свою очередь, усиливает личностно-профессиональное развитие всех участников образовательного процесса. В ходе теоретического анализа уточнены предпосылки становления и совокупность научных подходов к определению понятий «акместратегия», «акметехнология», разработано их содержательное и структурное значение, обоснована значимость комплексного и многоуровневого подхода при реализации акместратегий, акметехнологий в профессиональной деятельности преподавателя, определены уровни реализации акместратегий и раскрыты личностно-профессиональные компетенции каждого уровня, особенности, отличия и структурно-функциональные элементы акметехнологий преподавателя. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ оптимизации профессиональной деятельности преподавателей.

**Ключевые слова:** акместратегия, акметехнология, созидательная деятельность, продуктивность, уровни продуктивности.

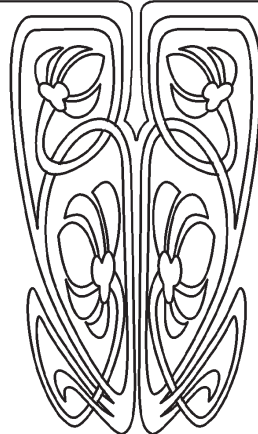
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-4-11>

#### К постановке проблемы

В современных социально-экономических условиях развития общества мы наблюдаем переход к шестому технологическому укладу (ТУ), который определяет необходимость и потребность в развитии иного производственного потенциала – формирования и развития человеческого креативного ресурсного потенциала. Это, в свою очередь, диктует высокие профессиональные требования к современному специалисту в любой сфере деятельности, особенно в образовании, как начале и основе становления личности и ее будущего профессионализма в избранной сфере деятельности, и предполагает сформированный продуктивный уровень готовности человека (специалиста) к личностному, профессионально-техноло-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







гическому саморазвитию и высокопродуктивной жизнедеятельности в социуме. С приходом и становлением шестого уклада экономического развития основным производственным фактором становятся знания и применение новейших технологий, что определяет 1) новые рынки, факторы и технологии конкуренции, 2) актуальность и необходимость совершенствования национальной системы образования в целом с учетом цифровизации общества и нравственной его основы.

Стратегические и концептуальные основы формирования национальной системы образования, направлений взаимодействия ее основных субъектов на разных уровнях государственного управления мы можем определить на основе федеральных нормативно-правовых регламентов:

- Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017г.);

- Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года;

- Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»;

- Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;

- Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» [1–5].

В процессе достижения целей выделенных стратегий на федеральном уровне в системе профессионального образования ведущая роль и ответственность возлагаются на преподавателя как носителя высокопродуктивных акмestrатегий и акметехнологий профессиональной деятельности. В связи с этим задача преподавателя – научить студентов стратегиям целеполагания и достижения заданных результатов в профессиональной деятельности, одновременно саморазвиваясь в ней, поскольку в период профессионального обучения проходит процесс формирования личности будущего специалиста как активного субъекта профессиональной деятельности.

Понятия «акмestrатегия» и «акметехнология» являются недостаточно разработанными в психолого-акмеологических исследованиях и научно-практической литературе. Разработка и обоснование этих понятий в нашем исследовании основаны на близких понятиях, таких как «акме-целевые программы человека», представленных в научных трудах Б. Г. Ананьева [6], Н. В. Кузьминой; «акме-ядро духовных продук-

тов» В. П. Медведева [7]; «акме-целевые стратегии развития продуктивной компетентности» З. В. Румянцевой [8]; «акме-целевые программы самореализации» Н. В. Кузьминой, Л. Е. Варфоломеевой, Е. Н. Жариновой [9]; «технология» И. Т. Фролова [10]; «акметехнология» Н. В. Кузьминой, Н. М. Жаринова, Е. Н. Жариновой [11]. Разработка и внедрение понятий «акмestrатегия», «акметехнология» в нашем исследовании основаны на акмеологической концепции жизненного пути человека Б. Г. Ананьева, акмеологической теории фундаментального образования Н. В. Кузьминой и акме-синергетической концепции многовершинности В. П. Бранского и С. Д. Пожарского [12].

На основе обоснования актуальности и результатов обзора литературных источников по проблеме исследования поставлены задачи: 1) обозначить предпосылки становления и совокупность научных подходов к определению понятий «акмestrатегия», «акметехнология»; 2) определить содержание и особенности акмestrатегии и акметехнологий в деятельности преподавателя; 3) определить необходимость применения комплексного и многоуровневого подхода при реализации акмestrатегий, акметехнологий в деятельности.

### **Акмestrатегии продуктивной деятельности преподавателя**

Преподаватель выступает в роли профессионала, помощника, консультанта, владеющего искусством наблюдать деятельность студента со стороны, сравнивать свои наблюдения, диагностировать причины успехов и неудач на занятиях и экзаменах, создавать актуальные программы курсов, подчиняя их требованиям ФГОС по соответствующим направлениям подготовки бакалавров, магистров, специалистов. Эти признаки мы относим к индикаторам конечного духовного продукта образовательного искусства – акмерезультата. Его достижение предполагает наличие и реализацию авторской системы деятельности преподавателя на основе продуктивных акмestrатегий и акметехнологий.

Акмestrатегия и акметехнология являются интегрированными комплексными понятиями, в связи с этим считаем целесообразным определить их значимость и содержательное наполнение в профессиональной деятельности преподавателя.

При обобщении результатов теоретического анализа близких понятий определяется их акмestrатегическая направленность по следующим признакам:

- программа деятельности специалиста;
- система связей по целям личности;
- система ценностей;



– новые возможности для самореализации творческого потенциала;

– достижение искомого продукта [13, с. 77–97].

В социально-экономической научной литературе разработано много определений понятия «стратегия», понимаемого как искусство проведения больших операций в перспективе, включающих их подготовку, организацию и использование имеющихся в распоряжении средств таким образом, чтобы в фактически существующих условиях достичь поставленной цели. К общим характеристикам изученных определений понятия «стратегия» мы относим следующие:

– определенная программа действий, разработанная руководством для успешного функционирования организации;

– управленческий игровой план ведения дела;

– внутренняя скоординированность действий для достижения намеченных результатов;

– одно из главных условий устойчивого и эффективного функционирования любых систем;

– обобщенная модель долгосрочных действий организации, необходимых для достижения поставленных целей;

– процесс формулирования долговременных целей и намерений предприятия и выбор надлежащих направлений деятельности;

– искусство и средство достижения конечного результата.

Анализируя и обобщая элементы, характеристики стратегии в психологии личности и профессиональной деятельности, можно определить, что понятие «стратегия» в психологии исследуется и структурно разрабатывается с позиций субъектно-деятельностного, системного и типологического подходов в организации жизнедеятельности, достижении целей, ценностей личности в удовлетворении потребностей разного уровня – от низших (физиологических) до высших (самоактуализации, самосовершенствования).

С учетом акмеологической направленности Л. Е. Паутова определяет, что «жизненная акместратегия личности – это личностно-профессиональный стратегический план по самореализации и взаимодействию с внешней средой в процессе созидательной продуктивной жизнедеятельности» [13]. В данном контексте в понятии «жизненная стратегия» мы акцентируем внимание на основных факторах – самореализации, созидании, продуктивности как обеспечивающих достижение «акме» личности. Жизненный путь человека, согласно Б. Г. Ананьеву, представляется как «история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [6, с. 76].

Основой акместратегии жизнедеятельности общества на базе социально-экономического и

акмеологического подхода является «система жизненных ценностей и баланс интересов различных групп населения определенной территории, обеспечивающая их благосостояние и высокопродуктивное качество жизни», и это мы относим к макроуровню формирования и реализации акместратегий [13].

Применительно к отдельной личности как члену общества акместратегия – это система жизнеобеспечивающих акмеценностей и потребностей саморазвития, самоактуализации личности, достигающая акме-цели в продуктах деятельности и прогнозирующая факторы риска, кризиса («кате») и с учетом этого корректирующая личностно-профессиональную траекторию развития или АСД [14]. Это мы можем отнести к микроуровню понятия «акместратегия». В связи с этим считаем целесообразным введение многоуровневости понятия «акместратегия», что соответствует реализации акмеологической концепции жизненного пути человека Б. Г. Ананьева и акме-синергетической концепции многовершинности В. П. Бранского и С. Д. Пожарского («акме» разного уровня) [12].

В соответствии с акмеологической теорией фундаментального образования Н. В. Кузьминой «акместратегия – это система организации профессиональной образовательной среды, знаний, задач в расчете на прогнозируемые результаты в студентах (для профессионального образования) или учащихся (для основного образования) в виде признаков их творческой готовности к предстоящей деятельности с учетом времени обучения, обеспечивающих их саморазвитие в новых условиях» [15, с. 42–43]. Согласно этому Л. Е. Паутова определяет, что «продуктивная акместратегия в профессиональной деятельности специалиста – это одновременно и запланированная деятельность, и реакция на изменения обстоятельств (условий реализации запланированных мер), и продуктивный образ-результат организации в будущем» [13, с. 78].

На основе результатов научно-практического анализа и определения сущности понятия «акместратегия» в профессиональной деятельности принимается, что это система цикличности и установки структурности порядка и хаоса с учетом теории самоорганизации биологических и социальных систем, выявляющая возможности проявления и развития творческого потенциала систем для их совершенствования и развития [6]. Применительно же к деятельности преподавателя это научно-образовательная система самоорганизации и саморазвития основных ее субъектов.

Результат реализации акместратегий и вхождения в новую среду, согласно всеобщему акмеологическому закону развития продуктивной компетентности специалиста Н. В. Кузьминой [16], выявляется в процессе обратной связи на



уровнях тактическом, оперативном и стратегическом [13]. Основными характеристиками уровней относительно проектирования и достижения

акмestrатегии (по признакам обратной связи) мы считаем особенности личностно-профессиональных компетенций специалиста (таблица).

**Характеристика уровней реализации акмestrатегии**  
**Characteristics of the levels of acme strategy realization**

Уровни акмestrатегии	Критерии достижимости уровня акмestrатегии	Результат
Стратегический	Обеспечение саморазвития на этапе вхождения в последующую образовательно-профессиональную систему; оценка выпускниками полученной подготовки и продуктивности проектирования авторской системы деятельности (антиципация успешности проекта АСД); контроль усвоения и удовлетворение заранее сформулированных требований личности специалиста	Проявляется через средства проверки качества продукта
Тактический	Определение признаков адекватности специалиста – восприятия, понимания, усвоения и применения компетенций на практике, извлекая при этом новые практические компетентности; позатипные продуктивные действия-результаты, их оценка во внешней среде	Является фундаментом в отработке и выверке личностно-профессиональных целей
Оперативный	Соответствие требованиям компетентности и компетенций, применения и пополнения их в самостоятельной работе по осмыслению личностно-профессиональной информации; создание условий для накопления личного опыта в акмеэнергoinформационном взаимодействии с внешней средой – профессиональной деятельностью; выработка стратегий самоконтроля и самооценки усвоения; удовлетворение личной потребности в саморазвитии	Средство проверки признаков соответствия создаваемых духовных продуктов специалиста свойствам своей личности и окружающих

Процесс разработки и реализации акмestrатегии призван решать вопросы формирования и дальнейшего совершенствования образовательных и профессиональных структур как фундамента построения продуктивной авторской системы деятельности и достижения продуктивной компетентности специалиста в ней. Это предполагает, с учетом организационно-управленческого аспекта, выявление внутренней (личностной, субъективной) и внешней (объективной, системной, профессиональной) акмestrатегии качества профессиональной деятельности специалиста, что, в свою очередь, определяет факторы конкурентного преимущества личности и организации в целом.

Представим схематически специфику содержания и реализации акмestrатегии (рис. 1).

#### **Акметехнологии реализации профессиональной деятельности преподавателя**

Реализация акмestrатегий в профессиональной деятельности преподавателя осуществляется с помощью акметехнологий.

Для того чтобы образовательный процесс и профессионально-коммуникативная деятельность преподавателя осуществлялись эффективно, необходимо научиться пользоваться современными психолого-педагогическими (результат в детях) и психолого-акмеологическими

(результат во взрослых людях, созидателях материальных и духовных продуктов) технологиями [15], разбираться в их сути и создавать свои профессиональные стратегии созидательной деятельности, учитывать то обстоятельство, что гармоничный образовательный процесс возможен только как точное воспроизведение заранее спроектированного образа результата и акмецелевых стратегий воплощения его в реальный материальный, духовно-материализованный, духовный продукт. Лишь при этих условиях представляется возможным превращение учебно-познавательной работы из малоупорядоченной совокупности действий в целенаправленный образовательный процесс.

Согласно философскому словарю И. Т. Фролова, «технология – это сложная развивающаяся система артефактов, производственных операций и процессов, ресурсных источников, подсистем социальных последствий информации, управления, финансирования и взаимодействия с другими технологиями» [10, с. 566].

Большой толковый социологический словарь «Collins» раскрывает данное понятие так: «...технология – практическое применение знания и использование методов в производственной деятельности» [17, с. 345].

На основе анализа этих понятий можно определить, что в широком смысле слова под технологией понимают науку о законах функ-



Рис. 1. Особенности содержания и реализации акмestrатегии

Fig. 1. Peculiarities of content and realization of acme strategy

ционирования любой сложной системы, вкладывая в это понятие три основные составляющие [15, с. 122]:

1. Концепция – информационная составляющая, отвечающая на вопрос «что?»

2. Ресурсы (чем?) – инструментальная составляющая.

3. Кадры (кто?) – социально-профессиональная составляющая технологии.

Все три составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены (зависимы одна от другой) – изменение структуры (стратегии) одной из них непременно требует изменения двух других.

Существует устойчивое мнение, что технология приближает образование к точным наукам, а профессиональную практику, включающую творчество учащегося и преподавателя, делает вполне организуемой, управляемым процессом с прогнозируемыми позитивными результатами. Именно в этом и состоит глубокий смысл значимости психолого-акмеологических исследований по данной проблеме, поскольку акметехнологии:

– формируются на основе сравнительных исследований представителей вершин продуктивности со средне- и малопродуктивными;

– позволяют сочетать экспромты субъектов образования с применением конкретных рекомендаций, включенных в технологии и обеспечивающих достижение искомых результатов учащимися [11, с. 121–123].

В отличие от ранее используемых методических поурочных разработок, предназначенных для преподавателя, акметехнология предполагает проект системы образовательного процесса, определяющего структуру и содержание деятельности самого обучающегося.

В соответствии с акмеологической теорией фундаментального образования Н. В. Кузьминой существенной чертой акметехнологии является процесс целеобразования. Если в традиционной педагогике проблема целей задается весьма нечетко, степень их достижений весьма примерная, то в акметехнологии эта центральная проблема рассматривается с позиции воплощения иско-





мого образа результата в духовный продукт в свойствах учащихся, удовлетворяющего заранее сформулированным требованиям [14, с. 12–15].

На основе научно-практического анализа понятий «технология» и «акметехнология» Н. В. Кузьмина, Н. М. Жаринов, Е. Н. Жаринова определяют, что акметехнология – это специально создаваемый научно-практический инструментарий в помощь студентам и преподавателям. К нему относятся:

- модели, методики, шкалы, инструкции, которые могут использовать все участники образовательного процесса, независимо от исполняемых в нем ролевых функций;
- признаки продуктивных результатов педагогической деятельности по критерию качества новообразований в обучающихся;
- признаки продуктивных действий специалистов образования конкретных профилей, обеспечивающих достижение искомых результатов обучающимися;

– связи между теми и другими признаками, которые нужно осуществить в процессе взаимоотношений педагога и обучающихся [11, с. 52].

Особенностями акмеологических технологий, согласно Л. Е. Варфоломеевой, являются инвариантность, комбинаторность, многофункциональность, адаптивность и прогностичность [9, с. 241].

Акмеологические технологии, мы считаем, включают признаки и показатели, обеспечивающие согласованность действий всех участников образовательного процесса. Объектами сравнительных наблюдений становятся специалисты в области образования, достигающие разного уровня продуктивности, имеющие разное представление об искомых, текущих и конечных результатах деятельности, использующие разные стратегии в установлении взаимоотношений коллектива и отдельных обучающихся, их родителей. Структурно-функциональные элементы акметехнологий преподавателя наглядно представлены на рис. 2.

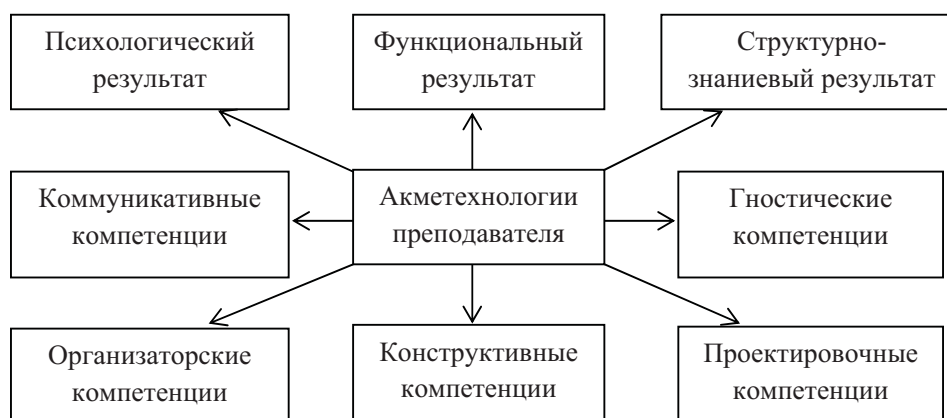


Рис. 2. Структурно-функциональные элементы акметехнологий преподавателя

Fig. 2. Structural and functional elements of teacher's acme technologies

Акмеологические технологии учитывают многоуровневость взаимодействия, отношений и взаимоотношений. Важными элементами акметехнологий являются теоретические модели деятельности, которые могут использоваться как компетентными лицами при экспертной оценке, так и в процессе самонаблюдения и самоанализа системы профессиональной деятельности по определенным критериям.

### Заключение

Комплексный и многоуровневый подход к разработке и реализации акмestrатегии позволяет выявить точки интеграции различных научно-практических аспектов стратегии в акмеологии профессиональной деятельности и определить ее специфику на личностном (субъективном),

организационном (объективном) и профессионально-системном (субъективно-объективном) уровнях. Продуктивность каждого проявляется в особенностях созидательной деятельности ее субъектов в области:

- профессионально-образовательного уровня и подготовки;
- создания и внедрения актуальных проектов;
- достижения образа-результата и оценки его качества.

Образовательной акметехнологией преподавателя мы можем назвать комплекс средств, состоящий из:

- прогнозирования образа результата обучения;
- акме-целевых стратегий обеспечения;
- акме-целевых стратегий управления.



Результат применения акметехнологий преподавателем в системе профессионально-образовательной деятельности мы определяем достижимостью следующих показателей:

- развитие социально-профессионального и личностного мышления;
- сформированная личностно-профессиональная позиция специалиста;
- развитие ответственной гражданской и социальной позиции личности;
- готовность к непрерывному саморазвитию и достижению продуктивных результатов деятельности;
- готовность специалиста к самостоятельным сравнительным научно-практическим исследованиям.

### Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008) № 1662-р (ред. от 10.02.2017) URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 27.04.2018).
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 27.04.2018).
3. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 27.04.2018).
4. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 27.04.2018).
5. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 602 «Об обеспечении межнационального согласия». URL: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 27.04.2018).
6. *Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Человек как предмет познания / под ред. А. А. Бодалева. М., 1980, 230 с.
7. *Медведев В. П.* О роли акмеологии в современном среднем профессиональном образовании // *Фундаментальные исследования*. 2005. № 1. С. 32–34.
8. *Румянцева З. В.* Развитие музыкального мышления будущего педагога-музыканта в художественно-творческой деятельности : учеб. пособие. Кострома, 2010. 128 с.
9. *Кузьмина Н. В., Варфоломеева Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмеологические основы развития коммуникативной культуры и творческой готовности бакалавра, магистра, специалиста. СПб., 2015. 316 с.
10. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. М., 2001. 719 с.
11. *Кузьмина Н. В., Жаринов Н. М., Жаринова Е. Н.* Акмеологические технологии высшего образования / под ред. А. Н. Сивака. СПб., 2016. 410 с.
12. *Бранский В. П., Пожарский С. Д.* Социальная синергетика и акмеология : Теория самоорганизации индивидуума и социума в свете концепции синергетического историзма. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2002. 476 с.
13. *Паутова Л. Е.* Методологические основы «акме-стратегии» в профессиональной деятельности преподавателя // *Акмеология : теория, практика и перспективы развития* / под ред. Н. В. Кузьминой, Е. Н. Жариновой. СПб., 2018. 212 с.
14. *Кузьмина Н. В.* Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей. СПб., 2013. 272 с.
15. *Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмеология – основы профессионализма преподавателя в XXI веке : учеб. пособие : в 3 ч. СПб., 2018. Ч. 1. 200 с.
16. *Кузьмина Н. В.* (Головко-Гаршина). Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001. 107 с.
17. *Большой толковый социологический словарь* : в 2 т. / пер. с англ. Д. Джери, Дж. Джери. М., 2001. Т. 2 : П–Я, 527 с.

### Образец для цитирования:

*Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н.* Акмештратегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 4–11. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-4-11>

### Acme Strategies and Acme Technologies for Productive Work of a Professional School Teacher

**Lyudmila E. Pautova, Evgeniya N. Zharinova**

Lyudmila E. Pautova, <https://orcid.org/0000-0001-8879-0585>, All-Russian Science Institute of Irrigation Systems and Agricultural Water Supply "Raduga", 38 Radugnyi Settl., Moscow Region 140483, Russia, [cosidanie35@yandex.ru](mailto:cosidanie35@yandex.ru)

Evgeniya N. Zharinova, <https://orcid.org/0000-0003-0651-6086>, Smolny Institute RAO, 59 Polyustrovsky Ave., St. Petersburg 195197, Russia, [andromeda55@mail.ru](mailto:andromeda55@mail.ru)

The article presents the results of a theoretical study aimed at scientific, practical and acmeological analysis of the definition of such concepts as "acme strategy", "acme technology" and scientific approaches to their development, problems of identifying and forming productive acme strategies, teacher's acme technologies in one's professional activity. It theoretically substantiates and defines the statement that clarification of the methodological, scientific and practical foundations of a teacher's acme strategy and acme technology and promotes 1) definition of basic conceptual positions in the course of strategic planning of highly productive professional activities, and 2) generation of highly productive unique systems of scientific and educational activities, which in turn strengthen personal and professional development of all participants of the educational process. In the course of theoretical analysis, the authors explained the preconditions of formation and presented a



set of scientific approaches to the definition of concepts of “acme strategy”, and “acme technology”, developed their substantive and structural significance, justified the importance of complex and multilevel approaches to implementing acme strategies and acme technologies in a teacher’s professional activity, revealed personal and professional competences of each level, defined the features, differences and structural-functional aspects of a teacher’s acme technology. The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of optimization programmes for teachers’ professional activities.

**Keywords:** acme strategy, acme technology, creative activity, productivity, levels of productivity.

## References

1. *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda» (rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 10.02.2017g.))* (“Concept of Long-Term Social and Economic Development of Russian Federation for Period until 2020” (RF Government Decree 1662-r of November 17, 2008 (as amended on February 10, 2012)). Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 27 April 2018) (in Russian).
2. *Kontseptsiya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 goda* (Concept of Development of Continuing Adult Education in Russian Federation for Period until 2025). Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 27 April 2018) (in Russian).
3. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2012 g. № 597 «O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoy sotsial'noy politiki»* (Decree of the President of Russian Federation of May 7, 2012 No. 597 “On measures to Implement State Social Policy”). Available at: <http://government.ru/info/6217/>. (accessed 27 April 2018) (in Russian).
4. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2012 g. № 599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki»* Decree of the President of Russian Federation of May 7, 2012 No. 599 “On Measures to Implement State Policy in Field of Education and Science”. Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 27 April 2018) (in Russian).
5. *Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 maya 2012 g. № 602 «Ob obespechenii mezhnatsional'nogo soglasiya»* (Decree of the President of Russian Federation of May 7, 2012 No. 602 “On Ensuring Interethnic Concord”). Available at: <http://government.ru/info/6217/> (accessed 27 April 2018) (in Russian).
6. Anan'yev B. G. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t. T.1: Chelovek kak predmet poznaniya* [Selected Psychological Works: in 2 vol., vol. 1: Human as subject of knowledge]. Ed. A. A. Bodalev. Moscow, 1980. 230 p. (in Russian).
7. Medvedev V. P. O roli akmeologii v sovremennom srednem professional'nom obrazovanii [On the role of acmeology in the modern professional education]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2005, no. 1, pp. 32–34 (in Russian).
8. Rumyantseva Z. V. *Razvitiye muzykal'nogo myshleniya budushchego pedagoga-muzykanta v khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobiye* [Development of musical thinking of the future teacher-musician in artistic creative activity. Textbook]. Kostroma, 2010. 128 p. (in Russian).
9. Kuz'mina N. V., Varfolomeyeva L. E., Zharinova E. N. *Akmeologicheskiye osnovy razvitiya kommunikativnoy kul'tury i tvorcheskoy gotovnosti bakalavra, magistra, spetsialista* [Acmeological Bases of Development of Communicative Culture and Creative Readiness of Bachelor, Master, Specialist]. St. Petersburg, 2015. 316 p. (in Russian).
10. *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Dictionary]. Ed. I. T. Frolov. Moscow, 2001. 719 p. (in Russian).
11. Kuz'mina N. V., Zharinov N. M., Zharinova E. N. *Akmeologicheskiye tekhnologii vysshego obrazovaniya* [Acmeological Technologies of Higher Education]. Ed. A. N. Sivak. St. Petersburg, 2016. 410 p. (in Russian).
12. Branskiy V. P., Pozharskiy S. D. *Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya: Teoriya samoorganizatsii individuuma i sotsiuma v svete kontseptsii sinergeticheskogo istorizma* [Social Synergetics and Acmeology: Theory of Self-Organization of Individual and Society in Light of Concept of Synergetic Historicism]. 2nd ed. St. Petersburg, 2002. 476 p. (in Russian).
13. Pautova L. E. Metodologicheskiye osnovy “akme-strategii” v professional'noy deyatel'nosti prepodavatelya [Methodological Bases of “Acme-strategy” in Teacher’s Professional Activity]. In: *Akmeologiya: teoriya, praktika i perspektivy razvitiya* [Acmeology: Theory, Practice and Prospects of Development]. Ed. by N. V. Kuz'mina, E. N. Zharinova. St. Petersburg, 2018. 212 p. (in Russian).
14. Kuz'mina N. V. *Akmeologicheskaya teoriya fundamental'nogo obrazovaniya v opyte talantlivykh prepodavateley* [Acmeological Theory of Fundamental Education in Talented Teachers’ Experience]. St. Petersburg, 2013. 272 p. (in Russian).
15. Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. *Akmeologiya – osnovy professionalizma prepodavatelya v XXI veke: uchebnoye posobiye v 3 chastyakh, Ch. 1.* [Acmeology as Basics of Teacher’s Professionalism in XXI Century: textbook in 3 parts, part 1]. St. Petersburg, 2018. 200 p. (in Russian).
16. Kuz'mina N. V. (Golovko-Garshina). *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya* [Acmeological Theory of Improvement of Quality of Preparation of Educational Specialists]. Moscow, 2001. 107 p. (in Russian).
17. *Bol'shoy tolkovyy sotsiologicheskiy slovar': v 2 t.* [Big Explanatory Sociological Dictionary: in 2 vol.]. Transl. from Engl. D. Dzheri, Dzh. Dzheri. Moscow, 2001, vol. 2. 527 p. (in Russian).

## Cite this article as:

Pautova L. E., Zharinova E. N. Acme Strategies and Acme Technologies for Productive Work of a Professional School Teacher. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 4–11 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-4-11>



УДК 378.4+378.14

## Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики

Н. И. Попов, А. В. Калимова

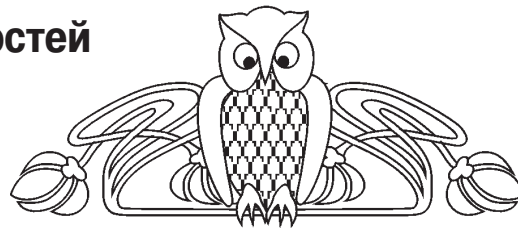
Попов Николай Иванович, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физико-математического и информационного образования, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Республика Коми, Россия, [porovnikolay@yandex.ru](mailto:porovnikolay@yandex.ru)

Калимова Анна Валерьевна, старший преподаватель, кафедра физико-математического и информационного образования, Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Республика Коми, Россия, [annakalimova@gmail.com](mailto:annakalimova@gmail.com)

Цель представленного в статье исследования заключалась в определении уровня специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики. В ходе педагогического эксперимента проверялась гипотеза о том, что в процессе предметной и методической подготовки формируются и явно выделяются некоторые специальные способности будущих педагогов. На основе анализа образовательных стандартов нового поколения и трудов разных ученых выделены профессионально важные качества будущего учителя. С целью построения профиля способностей обучаемых в процессе педагогического эксперимента исследовались пространственное воображение и логическое мышление студентов, а также их умение выполнять вычислительные математические операции, проводить анализ различной информации, представленной в текстовой и графической форме. Исследование выполнено на выборке ( $N = 120$ ) студентов высшего учебного заведения с применением комплекса методик, направленных на выявление специальных способностей («Числовой тест», «Словарный тест», «Арифметический тест», «Фигурный тест», «Словесный тест», «Три проекции»), зарекомендовавших себя в практической психодиагностике и позволяющих определить профессионально значимые качества обучаемых на основе тестов. Представлены данные сравнительного анализа профилей способностей будущих учителей математики и информатики – студентов второго и пятого курсов университета. Установлено, что в процессе обучения некоторые из исследуемых способностей, а именно навыки критического анализа ситуаций и быстрого оперирования числами, становятся более устойчивыми и наблюдаются у подавляющего большинства обучаемых, незначительная часть студентов не владеет умениями и навыками анализа графической информации. Перспективы исследования связаны с изучением развития вышеупомянутых способностей студентов на протяжении всего периода обучения в вузе в рамках двухступенчатой системы образования.

**Ключевые слова:** тесты способностей, профиль способностей, уровень способностей, обучение студентов, будущие педагоги.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-12-18>



### Введение

На современном этапе развития отечественного образования на первый план выступает способность человека совершенствоваться в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни, анализировать свой профессиональный уровень и изменять его в соответствии с запросами общества и конкуренции на рынке труда [1, 2]. Приоритетом высшего образования становится формирование инициативной, ответственной личности, способной к инновационной деятельности, творческому поиску в различных сферах деятельности, непрерывному профессиональному росту. Именно высокий уровень профессионального развития педагога позволяет добиться желаемого результата в обучении и воспитании подрастающего поколения [3].

Академической общественностью признается тот факт, что в современном мире профессионально значимыми навыками работника в любой сфере становятся умение решать сложные задачи, критическое мышление, творческий подход, навыки коммуникации и коллегиальной работы.

### Теоретическое обоснование проблемы исследования

Выделением профессионально важных качеств будущих специалистов и построением методических систем обучения на основе требований, предъявляемых к подготовке бакалавров и магистров, занимались многие ученые-исследователи. В работах Н. И. Попова построены концептуальная модель фундаментализации университетского математического образования, профиль способностей специалистов и выделены важные качества математиков с точки зрения профессиональной деятельности [4, 5]. В трудах В. И. Игошиным описана фундаментальная подготовка будущих учителей математики и информатики по дискретной математике в условиях двухуровневого образования [6, 7]. Г. И. Саранцев делает акцент на формировании методического мышления будущего учителя математики как важной составляющей его профессиональной подготовки [8, 9]. О. В. Лебедева, Н. Н. Ставринова в своих работах





значительное внимание уделяют определению готовности учителей к исследовательской деятельности как профессиональной обязанности педагога [10, 11]. Следует подчеркнуть многогранность подхода ученых к выявлению важных профессиональных и личностных качеств будущих учителей математики, физики и информатики.

В работе мы акцентируем внимание только на некоторых специальных способностях студентов физико-математического профиля педагогических направлений подготовки в вузе. Опираясь на требования новых образовательных стандартов по программам бакалавриата «Педагогическое образование» [12], выделим те показатели готовности выпускника к профессиональной деятельности, которые являются существенными для учителей математики, физики и информатики. В частности, к ним следует отнести способности к использованию математических знаний для ориентации в современном информационном пространстве, а также к выражению своих мыслей в устной и письменной форме в целях межличностного взаимодействия. Кроме того, в профессиональном стандарте «Педагог» выделены следующие трудовые действия и необходимые умения: формировать у учащихся способности к логическому рассуждению, к построению мысленной модели и пространственного образа; анализировать рассуждения обучающихся на предмет нахождения ошибок; совместно со школьниками проводить анализ учебных и жизненных ситуаций с применением математического аппарата и инструментов математики; организовать исследовательскую деятельность обучаемых.

Сформированность выделенных умений и навыков можно проверить с помощью тестов и, таким образом, оценить потенциал обучающегося как будущего специалиста на рынке труда.

Цель данного исследования заключалась в выявлении уровня специальных способностей будущих педагогов. В ходе экспериментальной работы проверялась гипотеза о том, что в процессе методической и предметной подготовки формируются и явно выделяются некоторые специальные способности обучаемых. Одна из задач проведенного исследования заключалась в построении профиля способностей студентов Института точных наук и информационных технологий (ИТНИТ) ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина». Ранее был проведен анализ результатов начального этапа тестирования студентов указанного вуза [13]. После итогового тестирования результаты испытуемых были полностью проанализированы и обобщены.

## Выборка, методики и методы исследования

При проведении педагогического эксперимента со студентами Института точных наук и информационных технологий применялись шесть типов тестов для оценки специальных способностей – «Числовой тест», «Словарный тест», «Арифметический тест», «Фигурный тест», «Словесный тест», «Три проекции», часто используемых в практической психодиагностике [14, с. 18, 31, 35, 73, 94, 101]. Отметим, что числовой тест проверяет способности к анализу количественных данных и оперированию числами. Словарный и арифметический тесты направлены на проверку словарного запаса и вычислительного навыка студентов. Естественно, что показатели по двум последним тестам могут улучшаться в течение всей жизни испытуемого. В отличие от них фигурный тест предназначен для измерения интеллекта, аналитических способностей, склонности к исследовательской деятельности. Для выполнения словесного теста необходим навык критического анализа предложенной ситуации, с его помощью выявляется способность к логическому рассуждению при оперировании словами. Тест «Три проекции» определяет сформированность пространственного воображения, гибкость мышления и творческий потенциал личности.

Тестированием было охвачено 120 студентов 1–5 курсов. В экспериментальном исследовании участвовали студенты вышеуказанного института направления подготовки «Педагогическое образование» (профили: «Математика и физика» (МФ), «Математика и информатика» (МИ), «Информатика и математика» (ИМ), «Информатика и физика» (ИФ), «Информатика» (Инф)), а также направления «Профессиональное обучение (по отраслям)» (ПО).

## Результаты исследования и их обсуждение

Количество заданий в предложенных для выполнения студентами тестах варьировалось от 20 до 40, каждое правильно выполненное задание оценивалось в один балл. Вследствие этого в таблице указан средний процент выполнения обучаемыми каждого теста и приведены средние баллы студентов различного профиля 1–5-го курсов в отдельности по всем шести использованным тестам. Для профилей подготовки каждого курса в верхней строке ячейки таблицы указаны средние баллы обучаемых, а в нижней строке – средний процент выполнения студентами заданий.

Интересным оказалось сравнение результатов итогового тестирования студентов второго и пятого курсов профилей «Математика и информатика» и «Информатика и математика». Опираясь на приведенную таблицу, на диаграм-



**Результаты тестирования студентов ИТНИТ**  
**Testing results of Institute of Exact Sciences and Information Technology Students**

Курс (профиль)	Тесты					
	числовой	словарный	арифметический	три проекции	словесный	фигурный
1-й курс (МФ)	10,47	33,82	26,94	18,19	15,00	15,63
	47,59%	80,53%	86,91%	55,11%	41,67%	44,64%
1-й курс (ПО)	11,31	35,77	25,31	16,53	14,27	14,31
	51,40%	85,16%	81,64%	50,10%	39,63%	40,89%
2-й курс (МИ)	10,41	35,41	24,71	15,94	13,29	14,53
	47,33%	84,31%	82,35%	48,31%	36,93%	41,51%
2-й курс (Инф)	9,87	30,27	20,27	19,60	14,27	14,95
	44,85%	75,67%	67,56%	59,39%	39,65%	42,73%
3-й курс (ИМ)	8,22	30,95	20,83	20,46	14,15	13,77
	37,37%	77,37%	69,44%	62,00%	39,32%	39,34%
3-й курс (ПО)	8,22	31,00	18,67	18,71	12,50	15,00
	37,37%	77,50%	62,22%	56,71%	34,72%	42,86%
4-й курс (ИМ)	9,11	28,67	23,88	16,89	13,78	13,78
	41,41%	71,67%	79,58%	51,18%	38,27%	39,37%
5-й курс (ИМ)	9,60	33,24	25,12	17,91	13,69	14,43
	43,64%	83,09%	83,73%	54,27%	38,03%	41,22%
5-й курс (ИФ)	7,33	25,25	19,50	19,33	11,67	14,67
	33,33%	63,13%	65,00%	58,59%	32,41%	41,90%

ме (рис. 1) авторы представили статистические данные, отражающие уровень испытуемых по используемым тестам.

В результате тестирования оказалось, что профили способностей студентов второго и пято-

го курсов практически совпадают. Тем не менее хотелось бы отметить любопытный факт. По числовому, словарному и фигурному тестам средние баллы испытуемых на втором курсе превышают показатели студентов пятого курса на 0,81, 2,17

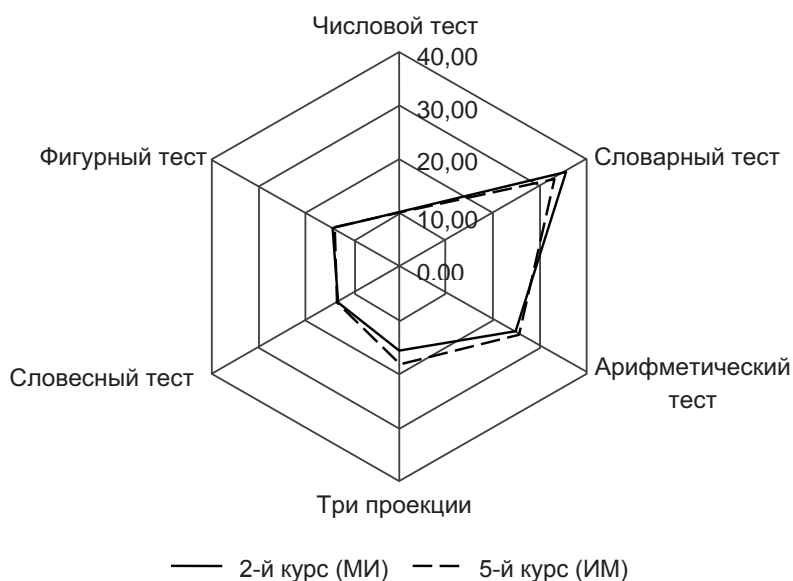


Рис. 1. Иллюстрация результатов тестирования студентов 2-го и 5-го курсов

Fig. 1. Illustration of the results of testing the 2nd and 5th year students



и 0,10 балла соответственно. В то же время по другим тестам – «Три проекции», арифметическому и словесному – средние баллы пятикурсников, превосходят показатели студентов второго курса на 1,97, 0,41 и 0,40 балла соответственно. На основании анализа результатов обучающихся по фигурному тесту можно сделать вывод, что студенты второго курса в интеллектуальном развитии совсем незначительно превосходят более старших сверстников, что подтверждается также и их средними баллами ЕГЭ при поступлении в вуз. Сопоставление результатов испытуемых по числовому и арифметическому тестам позволяет предположить, что в процессе обучения вычислительный навык студентов начинает преобладать над другими навыками оперирования числами. В то же время развиваются важные для учителя-предметника способности к логическому рассуждению, критическому анализу ситуаций и творческое мышление. Конечно же,

этому непосредственно способствовали специальные дисциплины предметной и методической подготовки будущих учителей.

В целом следует заметить, что средние баллы испытуемых, полученные в процессе экспериментальной работы, отличались незначительно, так как исследовались студенты одного направления подготовки – «Педагогическое образование» – Института точных наук и информационных технологий.

Отметим распределение результатов тестирования по уровню формирования способностей обучаемых, для дифференциации которого использовано шкалирование, предложенное Дж. Барретом [14]: Нс – «ниже среднего», Ср – «средний», Вс – «выше среднего», ЗВс – «значительно выше среднего», Ис – «исключительный». На рис. 2 и 3 представлены гистограммы, иллюстрирующие распределение уровня способностей студентов второго и пятого курсов

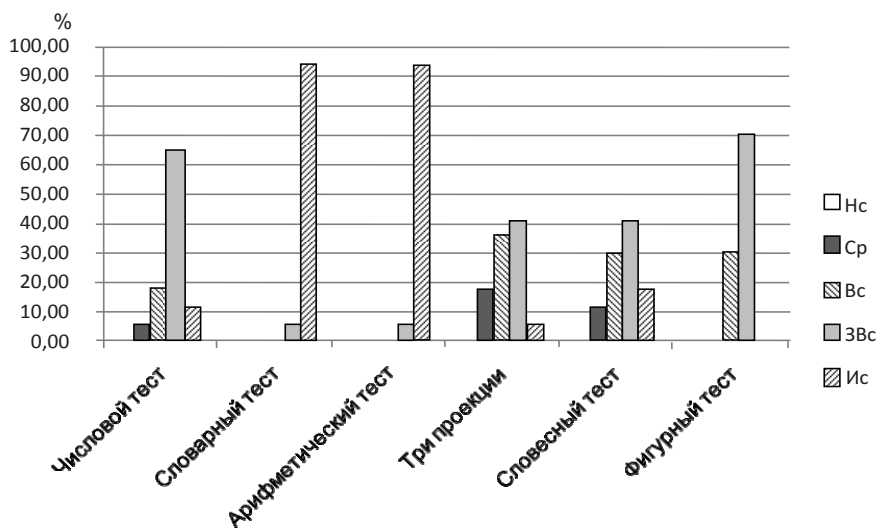


Рис. 2. Иллюстрация уровня способностей студентов 2-го курса

Fig. 2. Illustration of the level of the 2nd year students' abilities

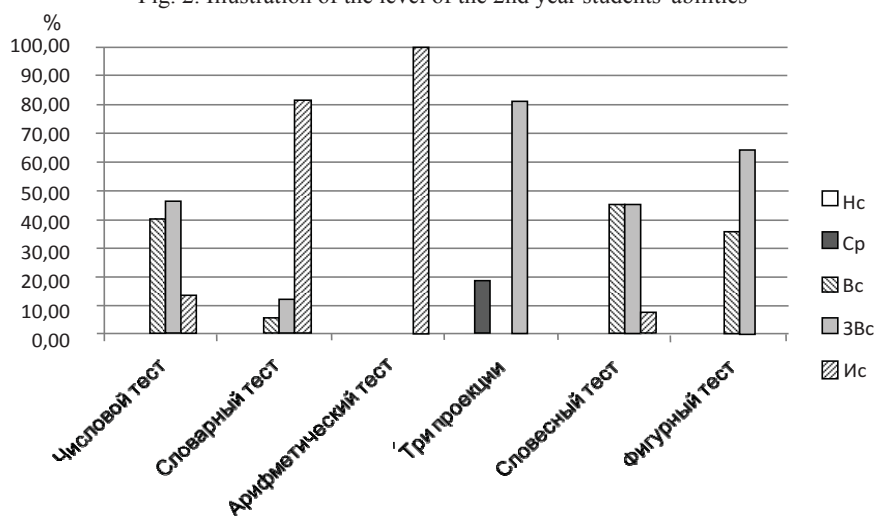


Рис. 3. Иллюстрация уровня способностей студентов 5-го курса

Fig. 3. Illustration of the level of the 5th year students' abilities



по каждому тесту, при этом по вертикальной шкале статистические данные приведены в процентном соотношении с общим количеством испытуемых.

Анализ гистограмм позволяет сделать вывод: по числовому тесту в академической группе второго курса доминирует уровень способности к анализу числовых данных «значительно выше среднего», в то время как студенты пятого курса проявляют эту способность преимущественно на уровне «выше среднего» и «значительно выше среднего» [14]. По словарному и арифметическому тестам существенно преобладает «исключительный» уровень способностей, что естественно для студентов физико-математического профиля с учетом их средних баллов ЕГЭ при поступлении в вуз.

Самыми сложными для выполнения студентами оказались тесты «Три проекции» и словесный, при этом следует отметить любопытный факт: итоги тестирования на втором курсе показали, что распределение результатов по уровням близко к статистическому нормальному распределению случайных величин и преобладает уровень «значительно выше среднего». На пятом курсе ситуация отличается: у 80% студентов развилась способность к пространственному мышлению и творчеству на уровне «значительно выше среднего», а 20% достигли только «среднего» уровня. Анализ результатов обучающихся по словесному тесту показал равномерное распределение студентов пятого курса по уровням «выше среднего» и «значительно выше среднего» (см. рис. 3). Сопоставив результаты студентов второго и пятого курсов по фигурному тесту, можно сделать вывод, что аналитические способности у испытуемых второго курса незначительно выше, как и было отмечено ранее.

### Заключение

Результаты экспериментального исследования показали, что в процессе методической и предметной подготовки формируются и явно выделяются некоторые специальные способности студентов. Важная для будущих учителей математики, физики и информатики способность к творческому мышлению и критическому анализу ситуаций становится более устойчивой, а умения и навыки испытуемых, связанные с анализом данных, представленных в графическом формате, проявляются в меньшей степени. В дальнейших исследованиях интересно было бы проследить динамику развития вышеупомянутых способностей студентов на протяжении всего периода обучения в вузе в рамках двухступенчатой системы образования.

### Библиографический список

1. Шмелева С. А. Модель профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. № 5 (120). С. 16–22.
2. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506-р). URL: [https://минобрнауки.рф/документы/3894/файл/2730/Концепция развития математического образования в РФ.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/3894/файл/2730/Концепция_развития_математического_образования_в_РФ.pdf) (дата обращения: 29.01.2018).
3. Игошин В. И. О подготовке бакалавров и магистров педагогического образования по профилю «Математическое образование» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 3. С. 103–106.
4. Попов Н. И. Профессионально важные качества математика как основа профессиональной пригодности // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. 2010. Т. 2, № 3 (67). С. 153–158.
5. Попов Н. И. Фундаментализация университетского математического образования // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2009. № 9 (87). С. 11–13.
6. Игошин В. И. Математическая логика в обучении математике. Логико-дидактическая подготовка учителя математики. Саарбрюкен, 2012. 517 с.
7. Игошин В. И. Подготовка будущих учителей математики и информатики в области дисциплин дискретной математики в условиях бакалавриата и магистратуры // Образование и наука. 2013. № 7 (106). С. 85–100. DOI: 10.17853/1994-5639-2013-7-86-101
8. Саранцев Г. И. Учителю – современное методическое мышление // Наука и школа. 2014. № 2. С. 12–16.
9. Саранцев Г. И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 4. С. 16–22. DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.016
10. Лебедева О. В. Формирование методической компетентности учителя в области организации исследовательской деятельности // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 5 (2). С. 403–406.
11. Ставринова Н. Н. Формирование и оценка готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Омский науч. вестн. 2009. № 5 (81). С. 138–142.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) : приказ Министерства образования и науки РФ от 09.02.2016 № 91 (Зарегистрировано в Министерстве юстиции РФ 02.03.2016 № 41305). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 29.01.2018).





13. Попов Н. И., Калимова А. В., Шашева Н. С. Об уровне специальных способностей будущих педагогов // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные

исследования. 2017. № 3 (16). С. 163–165.

14. Баррет Дж. Проверь себя. Тесты / пер. с англ. Е. Трифонова. СПб., 2007. 256 с.

#### Образец для цитирования:

Попов Н. И., Калимова А. В. Выявление специальных способностей будущих учителей математики, физики и информатики // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-12-18>

#### Identification of Special Abilities of Future Teachers of Mathematics, Physics and Informatics

Nikolay I. Popov, Anna V. Kalimova

Nikolay I. Popov, <https://orcid.org/0000-0001-5310-4485>, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, 55 Oktyabrsky Ave., Syktyvkar 167001, Komi Republic, Russia, [popovnikolay@yandex.ru](mailto:popovnikolay@yandex.ru)

Anna V. Kalimova, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, 55 Oktyabrsky Ave., Syktyvkar 167001, Komi Republic, Russia, [annakalimova@gmail.com](mailto:annakalimova@gmail.com)

The purpose of the study is to determine the level of special abilities of future teachers of mathematics, physics and informatics. In the course of the pedagogical experiment, we tested the hypothesis that in the process of subject and methodological training certain special abilities of future teachers are clearly identified and highlighted. Based on the analysis of educational standards of the new generation and works of various scientists, we have highlighted professionally important qualities of a future teacher. In order to design a profile of students' abilities in the course of pedagogical experiment, we studied spatial imagination and logical thinking of students, as well as their ability to perform computational mathematical operations, and analyze various pieces of information presented in textual and graphical form. The study was carried out on a sample ( $N = 120$ ), that consisted of students of higher educational institutions with the application of a set of techniques aimed at identification of special abilities (i.e. "Numeric test", "Vocabulary test", "Arithmetic test", "Figure test", "Verbal test", "Three projections") that are well-established in practical psychodiagnostics and allow to determine professionally significant qualities of students basing on the tests. The study presents comparative analysis data regarding the abilities of future teachers of mathematics and computer science – second and fifth year university students. It has been established that in the process of learning some of the studied abilities, namely, skills of critical analysis of situations and quick handling of numbers become more stable and are observed among the overwhelming majority of students, while a small portion of students do not have the skills and abilities to analyze graphic information. Perspectives of the investigation are related to the study of the development of above-mentioned abilities of students during the entire period of study at a higher educational institution within the framework of a two-level education system.

**Keywords:** ability tests, ability profile, ability level, education of students, future educators.

#### References

1. Shmeleva S. A. Professional training model of pedagogical university graduate. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2012, no. 5 (120), pp. 16–22 (in Russian).
2. *Kontsepsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii* (The Concept of development of mathematical education in Russian Federation) (utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506-р) Available at: [https://минобрнауки.рф/документы/3894/файл/2730/Концепция развития математического образования в РФ.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/3894/файл/2730/Концепция%20развития%20математического%20образования%20в%20РФ.pdf) (accessed 29 January 2018) (in Russian).
3. Igoshin V. I. About learning of bachelors and post-graduate students of pedagogical education (mathematical education). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, no. 3, pp. 103–106 (in Russian).
4. Popov N. I. Professionally important qualities of the mathematician as a basis of professional suitability. *Vestnik Chuvashskogo gos. ped. un-ta im. I. Ya. Yakovleva* [I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin], 2010, vol. 2, no. 3 (67), pp. 153–158 (in Russian).
5. Popov N. I. About university fundamental mathematical education. *Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2009, no. 9 (87), pp. 11–13 (in Russian).
6. Igoshin V. I. *Matematicheskaya logika v obuchenii matematike. Logiko-didakticheskaya podgotovka uchitelia matematiki* [Mathematical logic in mathematical education. Logical-didactic training for mathematical teacher]. Saarbrücken, 2012. 517 p. (in Russian).
7. Igoshin V. I. Bachelors and post-graduate education of mathematics and informatics teachers in discrete mathematical science. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2013, no. 7 (106), pp. 85–100 (in Russian). DOI: 10.17853/1994-5639-2013-7-86-101
8. Sarantsev G. I. To the teacher – contemporary methodical thinking. *Nauka i shkola* [Science and School], 2014, no. 2, pp. 12–16 (in Russian).
9. Sarantsev G. I. Study of academic structure of training bachelor degree programme in "Pedagogical education". *Integratsiya obrazovaniya* [Integration of Education], 2015, vol. 19, no. 4, pp. 16–22 (in Russian). DOI: 10.15507/1991-9468.081.019.201504.016
10. Lebedeva O. V. The development of the teacher's professional competence in the sphere of organization



- of research work. *Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 2010, no. 5 (2), pp. 403–406 (in Russian).
11. Stavrinova N. N. Forming and assessment of readiness of a future teacher for research activity. *Omskiy nauchnyy vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2009, no. 5 (81), pp. 138–142 (in Russian).
  12. *On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 44.03.05 Pedagogical Education (with two training profiles) (bachelor's level)*. Order of the Ministry of Education and Science Russian Federation of 09.02.2016 no. 91 (Zaregistrovano v Ministerstve yustitsii RF 02.03.2016 № 41305). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (accessed 29 January 2018) (in Russian).
  13. Popov N. I., Kalimova A. V., Shasheva N. S. About the level of special abilities of future teachers. *Vestnik Omskogo gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya* [Review of Omsk Pedagogical University. Humanitarian Research], 2017, no. 3 (16), pp. 163–165 (in Russian).
  14. Barret J. *Prover' sebya*. Testy [Assess your potential. Tests]. St. Petersburg, 2007. 256 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Popov N. I., Kalimova A. V. Identification of Special Abilities of Future Teachers of Mathematics, Physics and Informatics. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 12–18 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-12-18>

---



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9

## Профессиональная карьера: исследования, результаты, возможные перспективы

В. А. Толочек

Толочек Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия, [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)

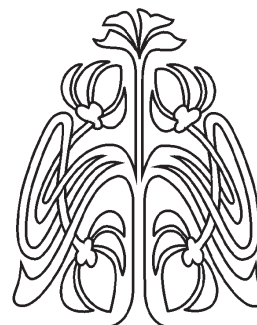
Цель настоящей работы – поиск и обоснование оптимальных возможностей (конструктивной методологии) продуктивного изучения карьеры как социально-психологического феномена. Рассмотрены феномен «профессиональная карьера», сложности его полноценной и адекватной научной экспликации. Одним из путей, способствующих конструктивному изучению карьеры, видится обращение к комплексу взаимодополняющих методологических подходов. Предложен опыт разработки интегративного подхода, включающего комбинации возможностей системогенетического, экологического (экопсихологического) и подхода «системные триады». Показано, что любой методологический подход имеет свои ограничения и возможности: в русле системогенетического подхода успешно решаются задачи поуровневого анализа феномена и его генезиса, в русле экопсихологического – анализа основных типов взаимодействия в системе «человек – среда (окружение)», при подходе «системные триады» постулируется возможность оптимизации числа ключевых «измерений» фрагментов действительности, подлежащих изучению, достаточных для выявления и изучения их системных свойств. Утверждается, что три рассматриваемых методических подхода дополняются один другим в решении конкретных научных и практических задач (например, при анализе иерархических отношений в системах «субъект – среда», детализации механизмов взаимодействия в системах «субъект – субъект», выделении ключевых доминант явления и др.). Перспективами исследований феномена «профессиональная карьера» видятся дальнейшая разработка и привлечение возможностей процессуального (процессуально-генетического) подхода.

**Ключевые слова:** феномен, профессиональная карьера, перспективы исследований, методологический подход, системогенетический, экологический (экопсихологический), системные триады, структурно иерархический анализ (подход), интеграция.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29>

### Введение

Карьера – один из феноменов, в котором акцентируется взаимодействие комплекса биологических, психологических и социальных условий жизнедеятельности человека. Во второй половине XX в. роль карьеры признавалась все более значимой в становлении личности человека, в его полноценной реализации в разных сферах жизнедеятельности в отношении все большего числа людей. Социальная значимость успешной *профессиональной* карьеры человека высока, как и ее личностная значимость, способствующая полноте самореализации в труде и в семейной сфере.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Феномен «*профессиональная карьера*» ассоциируется с высоким профессионализмом субъекта, с *совместной деятельностью людей, с их взаимным влиянием на друг на друга* (в том числе – на успешность карьеры партнеров). Ключевым аспектом «*карьеры*» признается протяженность, *процессуальность, длительный временной период*, в продолжение которого человек переживает разные стадии своего возрастного, личностного и социального развития. Карьера выступает как сложный *социально-психологический феномен* (более точным было бы определение карьеры как *био психосоциального феномена*). Но в рамках психологии изучение биологических детерминант карьеры затруднено, в изучении психологических явлений с высокой детерминацией со стороны биологии (интеллект, свойства нервной системы, темперамент, функциональная асимметрия) еще не накоплен достаточно надежный эмпирический материал. Вследствие устоявшегося методического инструментария изучение проявлений взаимосвязи и взаимодействия *пространства и времени* в реальной жизнедеятельности человека носит фрагментарный характер, не отражающий ни их взаимосвязи, ни взаимной детерминации.

Как правило, ученым не всегда удается проводить совместное эмпирическое изучение пространственных и темпоральных характеристик карьеры.

*Цель* настоящей работы – поиск и обоснование оптимальных возможностей (конструктивной методологии) продуктивного изучения карьеры как *социально-психологического феномена*.

### **Профессиональная карьера как объект и как предмет исследования**

В научной литературе сравнительно редко рассматривается в их единстве множество условий разной природы – физических, психологических, социальных – как условия карьерного продвижения людей. Чаще предметом обстоятельного анализа становятся аспекты пространственной [1–4] или временной развертки карьеры [5–8], ее личностных [3, 6, 9] или социальных [1, 7, 3] детерминант, карьера как стиль руководителя [1, 3, 9–11] и как тип взаимодействия субъектов совместной деятельности [2–4, 10–13], как особенности социализации молодых людей, выступающие фактором их последующей карьеры – самореализации в трудовой деятельности [6, 13–15].

При различении карьеры как феномена (т. е. фрагмента социальной действительности), как *объекта* и карьеры как *предмета* научного исследования (т. е. научной экспликации феномена) ранее нами было представлено описание и изучение трех типов эффекта взаимодействия человека с условиями *пространства и времени*

его жизнедеятельности как *темпоральных характеристик профессиональной карьеры, как сопряженной профессиональной карьеры и динамики умственной работоспособности* [3]. При этом *сопряженная профессиональная карьера (СПК)* понималась: 1) как следствие непосредственного *взаимодействия двух (трех) субъектов совместной деятельности* (функционально взаимодействующих, находящихся в особой социально-психологической связи и представляющих собой своеобразные социальные психологические единицы – «диады» и «триады»); 2) как проявление множества эффектов взаимодействия человека и социального окружения – как непосредственных, так и отставленных во времени и пространстве, как прямых, так и проявляющихся косвенно и отраженно. *Темпоральные характеристики профессиональной карьеры (ТХПК)* также рассматривались как следствие *взаимодействия субъекта с условиями окружения* – социальной микро- и мезосреды (профессиональной, семейной). *Динамика умственной работоспособности (УРС)* рассматривалась как важный фактор профессиональной успешности субъекта, а также в зависимости от *взаимодействия человека с условиями окружения и успешности решения им задач* (актуальных социальных задач).

В книге обсуждалась и проблема ресурсов. Отмечалось, что если в качестве детерминант карьеры чаще рассматриваются интерсубъектные условия (мотивация, ценностная ориентация, подготовленность, опыт, компетенции и т. п.), то перенос акцентов на изучение интер- и внесубъектных условий, на социально-психологические факторы, представляющие взаимодействие людей в пространстве и времени, задает новые контуры проблемы, очерчивает и выделяет ее ключевые аспекты.

Признаем, что данный опыт изучения «профессиональной карьеры» не может считаться исчерпывающим, безупречным и окончательным. Но он был опытом выхода за рамки традиционного подхода, вовлечения в анализ новых реалий, обращения к новой методологии, опытом интеграции их фрагментов.

Последнее важно и в свете того, что в изучении карьеры явно доминирует эмпиризм – попытки описания специалистами сложного феномена с опорой на отдельные эмпирические данные (полученные на ограниченных выборках испытуемых, обычно занимающих низовые социальные позиции). Типичная интерпретация учеными карьеры характеризуется свободой в конструировании ими концепций, руководствуясь интуицией, опытом, здравым смыслом, историческими прототипами. Если же исходить из того что «карьера» (в разных ее «преломлениях» – профессиональная карьера, карьера субъекта, типичная карьера и пр.) есть эволюционирующий





феномен, исторически развивающийся, изменяющийся, попытки конструктивного решения проблемы с опорой лишь на ранее предложенные варианты решения, на интуицию или здравый смысл, едва ли можно считать продуктивными и эвристичными.

Добавим также, что в последние годы усиливается тенденция *дифференцированного* подхода к пониманию карьеры, в частности инструментального использования хорошо разработанных в психологии концепций стиля (деятельности, поведения, жизни), стратегий совладания, взаимодействия и восприятия другого и т. п., в объяснении карьеры в широком смысле – как самореализации человека на протяжении его жизни, в сложных жизненных ситуациях [2, 3 13, 15, 16]. Другими словами, явно расширяется спектр инструментального вовлечения ранее разработанных научных концепций, что способствует более детальному изучению карьеры – как ее состава, структуры, отношений «система – среда», так и процессуальных аспектов, – а также поиску и построению социальных технологий решения конкретных жизненных задач. Иначе говоря, спектр эмпирических исследований постоянно расширяется, что также делает задачи разработки методологии еще более актуальными.

Обобщая, мы констатируем, что новые складывающиеся тенденции продвижения в понимании феномена, опыты активной интеграции «карьеры» с новым контекстом (стилем, стратегиями совладания, особенностями восприятия партнеров, жизнестойкостью, жизнедеятельностью и др.) выступают важными предвестниками становления новых свойств феномена и попыток ученых их интерпретировать. Очевидно, что эти новые тенденции должны быть поддержаны, усилены или уравновешены разработкой *интегрального методологического подхода*.

### **Профессиональная карьера: возможные перспективы исследования**

*Профессиональная карьера: феномен, его «измерения» и контекст его изучения.* Как выше уже отмечалось, исторически изменяется сам феномен «карьера»; в последние годы наряду со сложившимся в 1950–1970-х гг. подходом предлагается новый; в последние десятилетия изучение проблемы выходит далеко за ее «стартовые» модели – проблема карьеры обсуждается в отношении студентов, молодежи, представителей самых разных профессий; расширяются и эмпирические исследования, в которых в круг обсуждаемых вопросов вносятся и ранее «нетрадиционные» – стратегия совладания, восприятие партнеров и др.

Из полученных нами ранее результатов следовало, что продуктивному изучению карьеры

должна предшествовать методологическая разработка вопросов *совместной деятельности, времени, пространства и эффектов от взаимодействия субъектов*. Это предполагает выделение в качестве основополагающих в разработке проблемы следующих приоритетов: 1) *совместной профессиональной деятельности* людей, а не индивидуальной (абстрагированной, вычлененной из общего); 2) *целостных социальных единиц* (социальных групп), а не отдельных субъектов; 3) *активности* всех взаимодействующих партнеров (как исходной для объяснения индивидуальных явлений); 4) *динамичности отношений* субъектов (как ориентации на изучение процессов, а не на констатацию отдельных фактов); 5) *эволюции социальных объектов* – индивидов и групп (т. е. признания неизбежных изменений, завершенности и цикличности таких процессов); 6) *вариативности* условий и задач (в каждом виде сложной профессиональной деятельности); 7) *динамичности условий среды*; 8) *динамичности изменения пространства деятельности* (социального, социально-психологического, психологического) взаимодействующих людей.

*Профессиональная карьера: системные триады как дополняющий методологический подход.* В научной и учебно-методической литературе представлено множество слабо согласованных между собой подходов к изучению карьеры (профессиональной в том числе), в ряде которых имеют место конструктивно не решенные вопросы. Например, специалисты различают экстермальную и интермальную карьеру, горизонтальную и вертикальную, мужскую и женскую. Но что есть «истинная карьера»? Или «истинная карьера» лежит посередине? Подобная концептуализация отражает «черно-белое» мышление исследователей, а выделяемая ими бинарная оппозиция неразрешима в рамках такой концептуализации.

Подход «*системные триады*» [14] можно рассматривать как дополняющий методологический подход, способствующий восстановлению базовых «измерений» феномена «карьера». Обращаясь к фрагментам анализа карьеры, представленного в разных литературных источниках, используя приемы *дополнения* и *трихономии* (*дополнение* – логическая операция выделения целостности, единства, создаваемого тремя элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения других; операция дополнения ведет к замыканию составляющих в системную целостность, к их объединению, синтезу; *трихономия* – логическая операция расщепления (разложения) доминанты (концепта) на три равнозначные составляющие, обратная операция различения трех аспектов целостной сущности), представим наш опыт пре-



одоления бинарных оппозиций (как конфликтных, противоположных, противоречивых), равно как и вариантов конструктивных комбинаций изначально не завершенных целостных описаний феномена «карьера».

Для иллюстрации подхода «системные триады» приведем варианты преобразования жестких бинарных оппозиций в конструктивные триады на широко известных примерах: тезис–антитезис → тезис–антитезис – синтез; сознательное – бессознательное → сознательное – надсознательное – бессознательное; интуитивное – рациональное → интуитивное – рациональное – эмоциональное; молодость – старость → молодость – зрелость – старость.

Возвращаясь к предмету исследования, представим наш опыт построения системных

триад на основе их базовых бинарных оппозиций.

1. *Факторы, влияющие на карьеру*: биологические – социальные → биологические – социальные – психологические (рис. 1). В других сходных понятиях можно эти преобразования представить как *детерминанты карьеры*: организационные – субъектные → организационные – субъектные – взаимодействие субъектов (другой вариант: внутренние – внешние – взаимодействие внешних и внутренних).

2. *Стадии эволюции карьеры*: актуальная карьера – посткарьера → предкарьера – актуальная карьера – посткарьера (рис. 2).

3. *Проявления карьеры*: интернальная – экстернальная → интернальная – экстернальная – карьера в восприятии членов референтной группы (рис. 3).



Рис. 1. Детерминанты профессиональной карьеры  
Fig. 1. Determinants of professional career



Рис. 2. Стадии эволюции профессиональной карьеры  
Fig. 2. Stages of the evolution of professional career



Рис. 3. Формы проявления профессиональной карьеры  
Fig. 3. Forms of professional career

4. *Ресурсы карьеры*: интрасубъектные – внесубъектные → интрасубъектные – интересубъектные – внесубъектные.

5. *Виды карьеры*: профессиональная (линейная) – административная → профессиональная (линейно) – административная – карьера в новом качестве (в новой специализации).

Представленные выше варианты преобразования «неразрешимых» бинарных оппозиций в системные триады не следует считать лишь вариантом логических операций. Нахождение трех взаимно дополняющих компонентов не только делает «целое» содержательно более завершенным и полным, но и подсказывает наличие реальной альтернативы, актуальных факторов или стадий развития, принципиально важных для становления жизнеспособной социальной целостности, адаптивной, гибкой в ее взаимодействии со средой (окружением).

Следует согласиться, что, например, многое из определяющего успешности карьеры человека «закладывается» еще до его специализации в той или иной профессиональной деятельности (что можно условно назвать предкарьерой). Очевидно и то, что восприятие человеком своей карьеры как успешной или неуспешной во многом определяется отношением к этому членов его референтной группы (родственников, друзей, коллег).

Жесткая оппозиция «профессиональная (линейная) – административная карьера» также может быть «разрешена» признанием иных траекторий развития человека как субъекта. Наряду с «профессиональной» (линейной) карьерой в первой, базовой, основной специализации (инженер, врач, актер, художник, музыкант-инструменталист и т. п.) наряду с типовой ее альтернативой –

административной карьерой как руководителя подразделения или организации существуют и другие варианты реализации человека в новом качестве, в новой роли как его переход в другую профессиональную специализацию, обычно хронологически последующую. Так, например, посредственные актеры К. С. Станиславский, Ю. П. Любимов, М. А. Захаров стали выдающимися режиссерами и успешно реализовали себя в новой профессиональной роли, посредственный танцовщик Ю. Н. Григорович – выдающимся режиссером-постановщиком, посредственные спортсмены С. М. Вайцеховский, И. М. Кошкин, Г. Г. Турецкий (плавание), Д. Г. Миндиашвили (вольная борьба), Я. К. Коблев (дзюдо), В. М. Чегин, Е. П. Загорулько (легкая атлетика), В. Н. Янчук (теннис), А. Я. Гомельский и Д. Я. Берлин (баскетбол) – выдающимися тренерами, А. Жомини, К. Клаузевиц – крупные теоретики военного искусства – не были выдающимися полководцами. Таких примеров множество. И если не ограничиваться предельным уровнем реализации человека как профессионала («выдающийся», «суперпрофессионал»), то должно признать, что бинарная оппозиция в объяснении карьеры не только не конструктивна, но и сильно ограничивает наше понимание действительности.

#### **Профессиональная карьера: возможности интеграции разных методологических подходов**

*Системные триады и системогенетический подход: области совмещения и дополнения.* Рассмотрим еще один принципиально важный



вопрос обсуждаемой проблемы – о совмещении отношения возможностей разных методологических подходов. С одной стороны, возможности каждого хорошо разработанного методологического подхода представляются значительными, даже избыточными для решения определенного класса научных и научно-практических задач, с другой – явно недостаточными. Одну из причин этого мы находим в том, что каждая методология разрабатывалась на конкретных *моделях* социальной действительности, в которых одни отношения фрагментов этой действительности акцентировались и моделировались, от других же – абстрагировались. Допуская вероятность принципиальной неполноты каждой завершенной логической системы (вспомним теорему «неполноты» Гёделя), в решении новых классов научных и научно-практических задач мы видим допустимость, целесообразность и необходимость совмещения, а как крайность, даже интеграции возможностей разных методологических подходов. Для решения каждого класса задач такие комбинации, скорее, будут особенными, своеобразными. (Примечание. В 1931 г. австрийский математик Курт Гёдель доказал теорему, из которых следует, что любая логическая система, содержащая формализованную арифметику, либо противоречива, либо включает некую, хотя и истинную, но неразрешимую формулу (то есть формулу, которую нельзя ни доказать, ни опровергнуть в данной системе аксиом). Если формализованная система непротиворечива, то не существует доказательства ее непротиворечивости, использующего только средства, формализуемые в этой системе. Для подобного доказательства необходимо выйти за рамки формальной системы. В последующем математики и философы нередко трактовали

положения теоремы Гёделя более широко – как о неполноте любой формальной системы, как о невозможности создания полной, завершенной, самодостаточной формальной системы. Любая такая система либо содержит неформализуемый (содержательный) «остаток», либо является неполной. Другими словами, всегда имеет место формальная незавершенность любого *конечного* (т. е. завершенного).

Рассмотрим это на примере совмещения подхода «*системные триады*» (согласно концепции Р. Г. Баранцева [14]) и *системогенетического* подхода (согласно концепции А. В. Карпова [1]). В логике первого из них постулируется как «необходимое и достаточное» условие целостной экспликации объекта, представленного лишь тремя элементами одного уровня, каждый из которых может служить мерой совмещения других; в логике второго рассматриваются сложное, иерархическое взаимодействие в системах «объект – среда», их включенность в системы более высокого уровня.

Так, *карьеру* можно представить как целостность, порождаемую взаимодействием таких систем, как «*профессия*», «*субъекты*» и «*субпрофессиональная сфера*», рассматривая их как *системы*, включенные в систему более высокого уровня – *мета-систему «социальная среда»* (или *условия социальной макросреды*). Следуя логике системных триад и системогенетического подхода в границах и в масштабе *профессии* как системы, можно различать образования более частного уровня – *подсистемы «специальности»*, в границах и масштабе которых, в свою очередь, можно выделять их *компоненты* с исторически актуальными конкретными свойствами, их динамичными отношениями и структурами – конкретные «*рабочие места*» (рис. 4) [4].

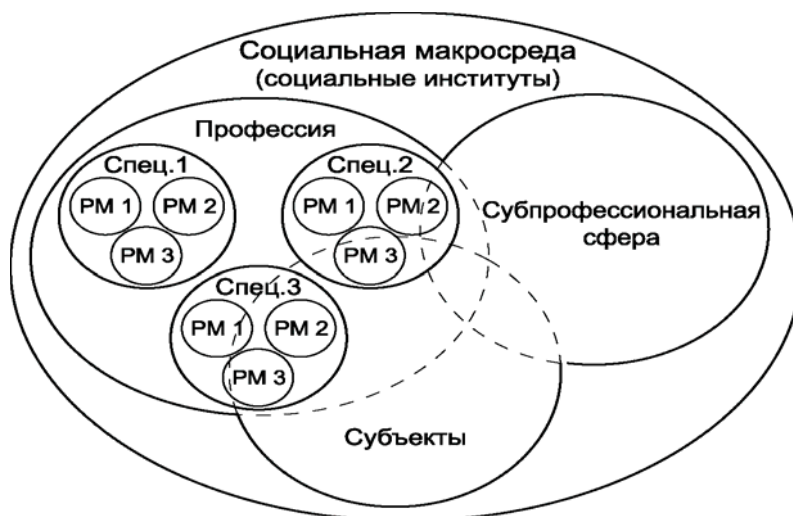


Рис. 4. Профессия, специальность, рабочее место, субпрофессиональная сфера  
Fig. 4. Profession, specialty, workplace, sub-professional sphere





Эти последние фрагменты реальности будем рассматривать как *элементы* выделенных нами подсистем и систем.

Аналогичное выделение иерархически разных объектов можно проводить и в системах «*субъекты*» (понимая социальные группы как *подсистемы*, микрогруппы – диады и триады – как *компоненты* подсистем, отдельных субъектов – как *элементы*) и «*субпрофессиональная сфера*» (выделяя сферы семьи, досуга, дружеских отношений как *подсистемы*, типовые специфические фрагменты как *компоненты*, конкретные фрагменты – как *элементы* системы).

Так, в комбинации *системогенетического подхода и системных триад* мы можем не только последовательно перемещать системы измерений феномена (в нашем случае карьера), рассматривая его в аспектах детерминант, фаз эволюции, привлекаемых ресурсов, в формах субъективного отражения и пр., но и последовательно перемещать системы измерений «на глубину» изучения феномена. Так, например, одна из доминант «социальные факторы» может разделяться на триады более частного уровня (на условия социальной макросреды – мезо- и микросреды). Продолжая последовательный анализ, в условиях социальной микросреды можно различать условия профессиональной – семейной – досуговой сферы и далее – например, в условиях семейной сферы можно выделять такие «силы», как супруг (-а) – дети – родители супругов.

*Системные триады и экологический (экопсихологический) подход: области совмещения и дополнения.* Рассмотрим и возможности совмещения подхода «*системные триады*» (согласно концепции Р. Г. Баранцева, 2003 [14]) и *экологического (экопсихологического)* (согласно концепции В. И. Панова, 2004 [13]). Напомним, что в логике первого из них постулируется возможность воссоздания целостности объекта, представленного лишь тремя элементами одного уровня; в логике второго рассматриваются разные типы взаимодействия объектов, среди которых выделяются и особенности взаимодействия людей в системах «субъект – объект» и «субъект – субъект». Согласно концепции В. И. Панова [13], различаются три *экопсихологических типа взаимодействия* в системах «человек – среда (окружение)»: 1) «*O-O*» – *объект-объектные*: взаимодействие среды и организмов остается на межобъектном уровне; 2) «*O-S*» – *объект-субъектные*: окружающая среда активно воздействует на те или иные сферы психики человека, человек относительно пассивно принимает это воздействие; 3) «*S-O*» – *субъект-объектные*: человек активно воздействует на природную среду и изменяет ее свойства с определенной целью, использует свойства среды для удовлетворения своих по-

требностей; 4) «*S-S*» – *субъект-субъектные*: системы, в которых каждый из компонентов активно воздействует один на другой.

В четвертом типе взаимодействия («*S-S*») различаются три разновидности: а) «*S-S*»-*обособленный (раздельный)* – каждый из компонентов системы активно воздействует на другой, но при этом каждый преследует свои интересы и активно противодействует воздействию со стороны другого; в) «*S-S*»-*совместный* – когда активные действия каждого из участников взаимодействия подчинены решению общей задачи, несмотря на различие «своих интересов»; с) «*S-S*»-*порождающий* – когда результатом активных действий каждого из участников взаимодействия становится их совместное развитие, превращение этой системы в единый субъект совместного развития. При этом каждый из субъектов системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного развития и преобразования в единый субъект совместного развития.

В данном методологическом подходе, в сравнении с двумя выше представленными, более детально и обстоятельно разработаны вопросы о механизмах взаимодействия составляющих антропологической системы и ее развития. Вместе с тем отметим и явное ограничение *экопсихологического* подхода – в нем рассматриваются разные типы взаимодействия составляющих системы как довольно статичные (допускается лишь возможность эпизодического изменения типа взаимодействия). Это явное ограничение концепции мы объясняем базовой *моделью*, на которой разрабатывалась методология *экопсихологического* подхода, – средой среднего учебного заведения (средней школы). Очевидно, что в младших и средних, да и в старших классах типичной средней школы крайне редко ситуации, когда ученик – второй субъект, занимающий более низкую позицию (и в социальном, и в психологическом аспекте), – едва ли способен выступать полноценным актором конструктивной регуляции взаимодействия в системе «учитель – ученик». Маловероятно и радикальное изменение внутригруппового статуса ученика (например, отстающий стал отличником), побуждающее учителя к изменению ранее сложившегося отношения к данному ученику. Вследствие ряда условий в этой сфере еще долго будут оставаться жесткость иерархии отношений партнеров образовательного процесса, сравнительно краткосрочные формы их взаимодействия (объяснение – задание – выполнение – оценка), требовательность первого субъекта (учителя) и обязательность выполнения задания учеником согласно утвержденному алгоритму решения задачи, обязанность и право учителя совмещать



акты обучения и воспитания (тем самым подавляются надситуативная активность ученика и пр.).

Рассматривая классы социальных объектов, добавим, что так же крайне редки ситуации, когда второй субъект может выступать полноценным актором конструктивной регуляции взаимодействия партнеров в силовых структурах, в организациях с высокой иерархией должностных позиций и жесткой регламентацией отношений партнеров. Более вероятны и желательны такие ситуации перехода и развития типов взаимодействия партнеров от обособленных и совместных к *субъект-порождающим* в высшей школе (в системах «преподаватель – студент»), в научной сфере («научный руководитель – соискатель» и др.), в сфере искусства. И очевидно, что в этих сферах сами ситуации и типы взаимодействия могут гибко варьировать в зависимости от типа решаемой задачи, стадии разработки проекта и пр.

Привлечение нами подхода «системные триады», вероятно, порождает ассоциации с «пентабазисом» В. А. Ганзена [10]. Но в его концепции исходные четыре составляющие базового понятия выступали как сравнительно автономные, не прослеживаемые в их развитии и взаимосвязи, а аргументация строилась им в логике «малых систем» (т. е. закрытых, стабильных, имеющих ограниченное число составляющих и связей между ними). В предлагаемом нами структурно-иерархическом подходе рассматриваемый феномен представлен в его динамичных и гибких отношениях с мета-системой и подсистемами, следовательно, не закрываются горизонты поиска, возможности последовательного изучения феномена не загоняются в «прокрустово ложе» исходных посылок; сам же феномен рассматривается в логике «больших систем» (т. е. открытых, нестабильных, имеющих неограниченное число составляющих и связей между ними), выступает его базовое требование – составляющие системы должны быть одного уровня, одного масштаба. Кроме того, здесь не объясняется, как же «запускаются» системные реакции при взаимодействии трех базовых доминант. Достоинством системогенетического подхода выступает тщательная проработка вопросов взаимодействия систем и их составляющих, ограничением – их чрезмерная усложненность, явная избыточность методологических средств, которые должны быть актуализированы при решении конкретных научных и научно-практических задач.

В отношении нашего предмета исследования – *карьеры* – более адекватным будет предположение о гибкости и вариативности взаимодействия партнеров по «горизонтали» и по «вертикали», так или иначе влияющего на карьеру субъекта, анализируемого нами. Следовательно, для решения задач операционализации феномена, для изучения механизмов стадий зарождения, акту-

ализации и затухания карьеры, механизмов ее взаимосвязи с условиями внешней и внутренней среды субъекта нам не уклониться от необходимости построения интегрального методологического подхода.

## Заключение

Пожалуй, все серьезные исследователи карьеры – А. В. Карпов, Ю. П. Поваренков, Л. М. Митина, Б. А. Могилёвкин, О. В. Москаленко, Ю. В. Синягин и другие отмечают сложность, многогранность и «необозримостъ» этой проблемы.

Ранее нами сделана скромная попытка разработки проблемы карьеры в единстве нескольких составляющих (выступающих и в качестве базовых «измерений» феномена): 1) как единства общего, особенного и единичного; 2) как взаимосвязи темпоральных характеристик, «сопряженности» карьеры взаимодействующих субъектов и динамики работоспособности субъекта; 3) как связи процессов эволюции «предкарьеры», активной карьеры и посткарьеры; 4) как единства самореализации человека в сферах труда, семьи, досуга. К названному выше можно добавить возможность и целесообразность рассмотрения феномена в единстве биологических, психологических и социальных аспектов, особенностей карьеры на низовых, средних и высших социальных позициях. Следуя методологии системных триад, можно конструктивно преодолевать жесткость исторически сформированных бинарных оппозиций (экстернальная / интернальная карьера, ресурсы внешние / внутренние и т. п.).

Признавая, что феномен карьеры многоаспектен и определяется взаимодействием составляющих разной природы, на разных стадиях эволюции восприимчив к разным условиям окружения при обращении к тому или иному методологическому подходу его научной экспликации мы сталкиваемся с огромной сложностью его адекватного отражения. Необходимо комплексное изучение феномена, к сожалению, практически не осуществимое в обозримом будущем. Следовательно, нашей перспективой становятся обращение к *интегральному методологическому подходу* и его разработка.

Одним из путей преодоления названных выше «препятствий» видится обращение к комплексу взаимодополняющих методологических подходов – *системогенетическому, эконсихологическому, подходу «системные триады»*. Не ставя такой задачи, мы рассматривали лишь *три* разных методологических подхода. Наш выбор определяло не столько это «магическое» число, сколько мера разработанности отечественными учеными названных выше методологических



подходов, необходимое и достаточное их число для формирования гибких комбинаций методологических средств (формирования «мягкой» методологии). Но заметим, что психологи и в спонтанно сложившейся практике выделения как «достаточных и необходимых» часто остаются именно не трех составляющих для описания целостности изучаемых психических явлений (когнитивные–эмоциональные–регуляторные процессы, информационные–эмоциональные–интерактивные функции общения; когнитивные, эмоциональные, поведенческие составляющие самосознания личности; когнитивные, эмоциональные, поведенческие составляющие менталитета и т. д.). Видимо, такие стихийные предпочтения «триад» не случайны – на протяжении десятилетий подход «системные триады» вновь и вновь подтверждает свою жизнеспособность.

В арсенале предлагаемого нами *структурного иерархического анализа (подхода)* как одного из вариантов *интегрального методологического подхода* обозначаются возможности решения ряда задач посредством обращения к разным комбинациям «измерений» карьеры, представленных комплексами системных триад. Три рассматриваемых методических подхода дополняют один другой в решении конкретных научных и практических задач (например, при анализе иерархических отношений в системах «субъект – среда», детализации механизмов взаимодействия в системах «субъект – субъект», выделении ключевых доминант явления и др.).

Признаем, что каждый из привлекаемых нами подходов имеет свои достоинства, возможности и ограничения. Но при этом есть классы научных задач и есть фрагменты методологических подходов, в которых они естественно, органично согласуются (уже вследствие того, что все они разрабатывались отечественными учеными в русле принятых в отечественных науках «мета-методологий»). Последнее дарит надежды на возможность построения если не «больших мета-методологий», то «малых (частных) мета-методологий», расширяющих наши возможности решения отдельных классов задач.

Ключевая идея настоящей статьи – мы можем и должны учиться гибко использовать возможности современной методологии, не преувеличивая и не занижая ее роли, не абсолютизируя и не отрицая высокого статуса методологии в развитии науки. Эти вопросы активно обсуждаются в философии с середины XX в. [18–20, др.]. Мы призываем на стадии организации исследования чаще выходить в метапозицию, соотносить и соизмерять ожидаемые свойства предмета исследования и соответствующих им методологических и методических средств. Уточнение не только лишь целей и задач, но и средств их

решения, границы доступного решения, будет способствовать возможности интеграции получаемых нами результатов в единую систему современной науки.

Еще одним важнейшим условием преодоления «препятствий» в изучении фрагментов социальной действительности (карьеры в том числе) видится не только последовательная разработка проблемы нашими коллегами, их обращение не только к новым методологиям, но и к открытой и регулярированной научной дискуссии. Все развитие науки есть история взаимодействия и борьбы разных научных течений, разных концепций. Обязательным условием научного изучения должны стать не абсолютизация своих представлений и получаемых результатов, не замалчивание, не игнорирование позиций научных оппонентов, а открытость новому опыту, готовность к интеграции методологических и методических средств познания.

Отдельная большая тема – разработка и привлечение возможностей *процессуального (процессуально-генетического) подхода* к изучению собственно динамики становления и функционирования карьеры, динамики становления, развития, угасания психологических механизмов, обеспечивающих управление карьерой со стороны субъекта, поддерживающих динамику карьеры субъекта при действии разрушающих внешних сил. Эти вопросы будут обсуждаться в наших последующих работах.

**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. Карпов А. В. Психология менеджмента. М., 1999. 248 с.
2. Поваренков Ю. П., Сленко Ю. Н. Представления учащихся, родителей и методистов об особенностях личности эффективного учителя // Ярослав. пед. вестн. 2014. Т. 2, № 4. С. 25–30.
3. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017. 262 с.
4. Толочек В. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Методики профессионального отбора. М., 2018. 186 с.
5. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития учителя. СПб., 2014. 320 с.
6. Могилёвкин Б. А. Карьерный рост : диагностика, технологии, тренинг. СПб., 2007. 336 с.
7. Москаленко О. В. Акмеология профессиональной карьеры личности. М., 2007. 352 с.





8. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Саратов, 2013. 200 с.
9. Синягин Ю. В. Психологические механизмы формирования руководителем управленческой команды. М., 2001. 212 с.
10. Ганзен В. А. Системы в психологии. Л., 1984. 242 с.
11. Карпов А. В., Маркова Е. В. Стилевые особенности процесса принятия управленческих решений // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 3 (38). С. 80–86.
12. Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
13. Панов В. И. Экологическая психология : Опыт построения методологии. М., 2004. 196 с.
14. Баранцев Р. Г. Синергетика в современном естествознании. М., 2003. 144 с.
15. Бочарова Е. Е. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 121–128.
16. Шамонов Р. М., Григорьева М. В. Психология социальной активности молодежи : проблемы и риски. Саратов, 2012. 384 с.
17. Крюкова Т. Л., Сапоровская М. В., Хазова С. А. Эмпирические варианты жизненного стиля современника в контексте совладания с трудностями // Медицинская психология в России. 2014. № 6. С. 9–17.
18. Занковский А. Н. Психология организационного лидерства : в поисках корпоративной синергии. М., 2015. 360 с.
19. Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой. М., 2003. 240 с.
20. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 296 с.

#### Образец для цитирования:

Толочек В. А. Профессиональная карьера: исследования, результаты, возможные перспективы исследований // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 19–29. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29>

#### Professional Career: Research, Results, Possible Prospects

##### Vladimir A. Tolochek

Vladimir A. Tolochek, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaya Str., Moscow 129366, Russia, tolochekva@mail.ru

The phenomenon of “professional career”, the complexity of its full and adequate scientific explication is considered. One of the ways to promote a constructive study of a career is an appeal to a set of complementary methodological approaches. The experience of the development of an integrative approach, including combinations of system-genetic, ecological (ecopsychological) and system triads approach, is proposed. It is shown that each of the methodological approaches has its limitations and possibilities. In the context of the system-genetic approach, the tasks of a level analysis of the phenomenon and its genesis are successfully solved; in line with the ecopsychological – analysis of the main types of interaction in the “man - environment (environment)” system; in the “system triads” approach, the possibility of optimizing the number of key “measurements” of fragments of reality to be studied is postulated sufficient to identify and study their system properties. It is argued that the three methodological approaches under consideration complement each other in solving specific scientific and practical problems (for example, analyzing hierarchical relations in the subject-environment systems, detailing the interaction mechanisms in the subject-subject systems, identifying key dominants of the phenomenon, etc.). Prospects for the study of the phenomenon of “professional career” are seen as the further development and involvement of the possibilities of the procedural approach (procedural-genetic).

**Keywords:** phenomenon, professional career, research prospects, methodological approaches, system-genetic, environmental (ecopsychological), system triads, structurally hierarchical analysis (approach), integration.

**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 innovations” (no. 0159-2018-0001).*

#### References

1. Karpov A. V. *Psikhologiya menedzhmenta* [Psychology of Management]. Moscow, 1999. 248 p. (in Russian)
2. Povarenkov Yu. P., Slepko Yu. N. Students’, Parents’ and Methodists’ Perception of Features of Effective Teacher’s Personality. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014, vol. 2, no. 4, pp. 25–30 (in Russian).
3. Tolochek V. A. *Professional’naya kar’era kak sotsial’nopsikhologicheskiy fenomen* [Professional Career as Social-Psychological Phenomenon]. Moscow, 2017. 262 p. (in Russian).
4. Tolochek V. A. *Psikhologicheskoye obespecheniye professional’noy deyatel’nosti. Metodiki professional’nogo otbora* [Psychological Support of Professional Activity. Methods of Professional Selection]. Moscow, 2018. 186 p. (in Russian).
5. Mitina L. M. *Psikhologiya lichnostno-professional’nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of Teacher’s Personal and Professional Development]. St. Petersburg, 2014. 320 p. (in Russian).
6. Mogilyovkin B. A. *Kar’yernyy rost: diagnostika, tekhnologii, trening* [Career Progress: Diagnostics, Technologies, Training]. St. Petersburg, 2007. 336 p. (in Russian).





7. Moskalenko O. V. *Akmeologiya professional'noy kar'yery lichnosti* [Acmeology of Personality's Professional Career]. Moscow, 2007. 352 p. (in Russian).
8. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* [Psychology of Personality's Professional Establishing]. Saratov, 2013. 200 p. (in Russian).
9. Sinyagin Yu. V. *Psikhologicheskiye mekhanizmy formirovaniya rukovoditelem upravlencheskoy komandy* [Psychological Mechanisms of Formation of Executive Team by Manager]. Moscow, 2001. 212 p. (in Russian).
10. Ganzen V. A. *Sistemy v psikhologii* [Systems in Psychology]. Leningrad, 1984. 242 p. (in Russian).
11. Karpov A. V., Markova E. V. Style Features of Process of Executive Decision-Making. *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser. Gumanitarnyye nauki* [Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Series of Humanities], 2016, no. 3 (38), pp. 80–86 (in Russian).
12. Kaptsov A. V. *Lichnostnoye i intellektual'noye razvitiye studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* [Students' Personal and Intellectual Development in Conditions of Academic Group in Modern University]. Samara, 2011. 214 p. (in Russian).
13. Panov V. I. *Ekologicheskaya psikhologiya: Opyt postroyeniya metodologii* [Ecological Psychology: Experience of Methodology Construction]. Moscow, 2004. 196 p. (in Russian).
14. Barantsev R. G. *Sinergetika v sovremennom estestvoznani* [Synergetics at Modern Natural Science]. Moscow, 2003. 144 p. (in Russian).
15. Bocharova E. E. Self-Determination of Personality as Subject of Professional Socialization. *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* [Issues of Personality's Social Psychology: inter-university collection of scientific papers]. Saratov, 2012, iss. 10, pp. 121–128 (in Russian).
16. Shamionov R. M., Grigor'yeva 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).
17. Kryukova T. L., Saporovskaya M. V., Khazova S. A. Empirical Variants of Contemporary's Lifestyle in Coping Context. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii* [Medical Psychology in Russia], 2014, no. 6, pp. 9–17 (in Russian).
18. Zankovskiy A. N. *Psikhologiya organizatsionnogo liderstva: v poiskakh korporativnoy sinergii* [Psychology of Corporative Leadership: Looking for Corporative Synergy]. Moscow, 2015. 360 p. (in Russian).
19. Prigozhii I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: Novyy dialog cheloveka s prirodoy* [Order from Chaos: New Dialog between Human and Nature]. Moscow, 2003. 240 p. (in Russian).
20. Yudin E. G. *Sistemnyy podkhod i printsip deyatel'nosti* [System Approach and Principle of Activity]. Moscow, 1978. 296 p. (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Tolochek V. A. Professional Career: Research, Results, Possible Prospects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 19–29 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-19-29>

---



УДК 159.9.072

## Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде

А. А. Шаров



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

На основании работ отечественных и зарубежных исследователей в области психологии отклоняющегося поведения конкретизируются определения терминов «реальная девиантная активность», «виртуальная девиантная активность». Предлагается новый инструмент для изучения выделенных типов социальной активности. Целью исследования являлась разработка и валидизация оригинальной методики. Общая выборка составила 260 студентов (проверка внутренней согласованности, расщепленной надежности, конвергентной валидности  $n = 210$ , диахронной надежности  $n = 50$ ). Психометрический инструмент содержит 48 пунктов и 4 шкалы. Первые две «антисоциальная и асоциальная реальная активность», «аутодеструктивная реальная активность» направлены на оценку отклоняющегося поведения в реальной среде, включают в себя по 14 пунктов в каждой. Следующие две «антисоциальная и агрессивно-асоциальная виртуальная активность» и «аутодеструктивная виртуальная активность» оценивают девиантную активность в виртуальной среде и включают по 10 пунктов. Проверка очевидной, содержательной и конвергентной валидности, расщепленной надежности и внутренней согласованности позволяет представить следующие результаты. По итогам экспертной оценки 15 пунктов были переформулированы, а 5 полностью исключены. Уровень внутренней согласованности в диапазоне значений  $\alpha$  0,584–0,862, взаимосвязь шкал 0,257–1. Ретестовая надежность  $r$  0,948–0,976 при  $p < 0,001$ . Расщепление методики по четным и нечетным пунктам  $rt$  0,352–0,715 при  $p < 0,001$ . Показатели конвергентной валидности (со шкалами четырех известных методик в рассматриваемом контексте) варьируют в диапазоне значений 0,153–0,606 при  $p < 0,001$ . Полученные результаты позволяют констатировать, что представленный психометрический инструмент может быть использован в научно-исследовательских целях. Перспектива изыскания обусловлена процедурами стандартизации на выборках респондентов разных возрастных групп.

**Ключевые слова:** методика, виртуальное пространство, девиантная активность, валидность, надежность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-30-37>

### Введение

Различные аспекты социальной активности в молодежной среде становятся предметом дискуссий и эмпирических исследований современных авторов [1–5]. Жизнедеятельность молодого поколения развивается не только в реальном, но и виртуальном пространстве. Это происходит за счет постоянного использования компьютера и сети Интернет, исключения их в пространство

жизнедеятельности личности. Коммуникативная, досуговая, образовательная среда – это только часть обширной сферы виртуального мира. Однако следует обозначить амбивалентность деятельности в киберпространстве. Она может не только включать конструктивные и нейтральные практики, но и служить площадкой для реализации девиантной активности. Так, отечественный исследователь А. Г. Горбачёва выделяет в виртуальной среде такие девиантные практики, как троллинг, сетевой запинг, болтовня, зависание в сетях [6]. Д. А. Черенков рассуждает о том, что основной причиной формирования девиантной активности в интернет-среде является анонимный характер виртуальных действий. Киберагрессия рассматривается автором как форма девиантного поведения в интернет-пространстве. Данный вид агрессии включает в себя троллинг, кибермоббинг, астротурфинг [7]. За рубежом очень распространена классификация кибермоббинга как вида девиантного поведения в виртуальном пространстве. Ее автор Н. Виллард (Willard), выделяет следующие его типы: оскорбление, домогательство, распространение слухов, разглашение личной информации, использование фиктивного имени, преследование и продолжительное по времени домогательство, открытые угрозы физической расправы [8]. Таким образом, наблюдается большая вариабельность девиации в интернет-пространстве.

В настоящее время отечественными исследователями разрабатываются методики, направленные на диагностику девиантного поведения не только в реальной [9], но и виртуальной среде [10–12]. Заметим, что в обсуждаемых работах происходит уклон к общей оценке уровня зависимости, восприятия и установок в виртуальной среде. Остается открытым вопрос об определении термина «виртуальная девиантная активность», классификации данного вида социального поведения и его измерения.

На основании анализа работ вышеперечисленных авторов, классификации Е. В. Змановской [13], матрицы отклоняющегося поведения Н. В. Майсак [14] предлагается в русле девиантной активности личности различать ее реальную и виртуальную формы. Под реальной девиантной активностью понимается устойчивое поведение индивида, отклоняющееся от нравственных, социально-психологических и правовых норм в не виртуальной сфере жизнедеятельности. Вир-



туальная девиантная активность представляет собой отклоняющееся поведение, реализуемое в киберпространстве посредством использования информационных технологий.

*Цель исследования*, представленного в статье, – разработка и валидизация оригинальной методики диагностики девиантной активности в реальной и виртуальной среде для научно-исследовательских целей.

*Задачи:*

– сформулировать перечень утверждений (пунктов) для измерения девиантной активности в реальной и виртуальной среде исходя из общепринятой классификации и современных научных позиций относительно феномена девиантного поведения;

– сформировать репрезентативную выборку с помощью простого рандомизированного отбора;

– провести проверку очевидной, содержательной, конвергентной валидности и надежности разработанной методики.

### **Выборка и методика исследования**

Предлагается методика оценки девиантной активности в реальной и виртуальной среде. Проверка внутренней согласованности, расщепленной и диахронной надежности осуществлялась на выборке из 210 студентов СГУ имени Н. Г. Чернышевского, СГТУ имени Гагарина Ю. А. Средний возраст респондентов 22,1 года ( $\sigma = 2,34$ ). Из них мужчин 56%, городских жителей 60%, из сельской местности 29%, жителей пригорода 11%. Состоят в браке 38% респондентов, Среднее полное образование имеют 45%, среднее профессиональное 28%, высшее – 27%. Средний уровень дохода у 51% респондентов, ниже среднего у 31%, выше среднего у 17%, значительно выше среднего у 1%.

Диахронная (ретестовая) надежность устанавливалась на выборке из 50 студентов очной формы обучения вышеуказанных учебных заведений. Средний возраст 21,6 ( $\sigma = 2,0$ ). Мужчин 60%. Городских жителей 60%, из сельской местности 34%, жителей пригорода 6%. Подчеркнем, что численность выборки для подобного рода исследований является приемлемой согласно Стандарту EFPA (Европейская федерация психологических ассоциаций), которого рекомендуют придерживаться отечественные исследователи [15].

Статистическая обработка проводилась с помощью пакета программ JASP (версия 0.8.6).

Первый этап включал в себя оценку методики на предмет очевидной и содержательной валидности. Очевидная валидность относится к так называемой априорной, которая тесно связана с пониманием пунктов опросника лицами, не располагающими данными о целях и характере методики. Непрофессиональные эксперты

(5 человек) оценивали утверждения в аспекте их ясности, понятности, стилистической грамотности. Содержательная валидность проверялась профессиональными экспертами (3 человека), имеющими ученую степень и звание, опыт практической психологической работы более 5 лет.

Второй этап включал в себя проверку надежности методики.

1. Внутренняя согласованность оценивалась посредством вычисления  $\alpha$  Кронбаха по отдельным шкалам и методике в целом, а также коэффициентов корреляции между итоговыми показателями шкал и интегративным показателем девиантной активности.

2. Ретестовая надежность устанавливалась на выборке из 50 респондентов. Повторное тестирование проводилось через 1 месяц.

3. Надежность частей опросника оценивалась методом расщепления, а именно делением шкал на две части (по четным и нечетным пунктам), после чего рассчитывалась корреляция между ними.

Следующий этап включал в себя проверку конвергентной валидности. Для ее оценки использовался психодиагностический инструментарий, широко применяемый в работах отечественных исследователей: «Шкала агрессивности» методики диагностики враждебности Кука – Медлей [16]; опросник на киберкоммуникативную зависимость (А. В. Тончева) [10]; шкала интернет-зависимости Чена (CIAS) (в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова) [17]; методика, предназначенная для диагностики склонности к различным видам аддикции (Г. В. Лозовая) [18].

### **Результаты исследования**

Оценка очевидной валидности непрофессиональными экспертами утверждений привела к тому, что 9 пунктов были переформулированы по причине двусмысленности, неопределенности, непонятных формулировок. Вследствие процедуры содержательной валидизации, проведенной экспертами-психологами, были переформулированы 6 вопросов, а 5 полностью исключены. Данные мероприятия, по мнению специалистов, обеспечивают ясность понимания формулировок.

Проверка надежности методики по ее внутренней согласованности с помощью расчета коэффициентов  $\alpha$  Кронбаха показала следующие результаты: антисоциальная и асоциальная реальная активность ( $\alpha = 0,862$ ); аутодеструктивная реальная активность ( $\alpha = 0,584$ ); антисоциальная и агрессивно-асоциальная виртуальная активность ( $\alpha = 0,755$ ); аутодеструктивная виртуальная активность ( $\alpha = 0,794$ ); интегративная шкала девиантной активности ( $\alpha = 0,778$ ). Таким образом, все шкалы показали достаточный уровень внутренней согласованности.



Внутренняя согласованность шкал, вычисляемая путем определения коэффициентов корреляции между шкалами методики и ее интегративного показателя, представлена в табл. 1.

Анализ взаимосвязи между шкалами показывает: все корреляции являются положительными, что свидетельствует о высоком уровне внутренней согласованности методики.

Таблица 1 / Table 1

**Корреляции шкал методики**  
**Correlations of the method scales**

Шкалы методики	Антисоциальная и асоциальная реальная активность	Аутодеструктивная реальная активность	Антисоциальная и агрессивнo-асоциальная виртуальная активность	Аутодеструктивная виртуальная активность	Девиантная активность
Антисоциальная и асоциальная реальная активность	1	0,257	0,436	0,552	0,599
Аутодеструктивная реальная активность	0,257	1	0,436	0,576	0,805
Антисоциальная и агрессивнo-асоциальная виртуальная активность	0,436	0,436	1	0,286	0,357
Аутодеструктивная виртуальная активность	0,552	0,576	0,286	1	0,916
Девиантная активность	0,599	0,805	0,357	0,916	1

Примечание. Все корреляции  $p < 0,001$ .

Оценка ретестовой надежности позволила получить следующие результаты, подробно представленные в табл. 2.

Таким образом, ретестовая надежность ме-

тодики, оценивающая устойчивость тестовых баллов испытуемых в течение времени и показывающая стабильность изучаемого явления, может быть признана достаточно высокой.

Таблица 2 / Table 2

**Ретестовая надежность методики**  
**Retest reliability of the method**

Шкала	Показатель ретестовой надежности
Антисоциальная и асоциальная реальная активность	0,976 при $p < 0,001$
Аутодеструктивная реальная активность	0,973 при $p < 0,001$
Антисоциальная и агрессивнo-асоциальная виртуальная активность	0,948 при $p < 0,001$
Аутодеструктивная виртуальная активность	0,951 при $p < 0,001$
Интегративная шкала девиантной активности	0,963 при $p < 0,001$

При выявлении надежности частей методики получены следующие коэффициенты корреляции:

– антисоциальная и асоциальная реальная активность ( $rt = 0,541$  при  $p < 0,001$ ); аутодеструктивная реальная активность ( $rt = 0,548$  при  $p < 0,001$ );

– антисоциальная и агрессивнo-асоциальная виртуальная активность ( $rt = 0,715$  при  $p < 0,001$ ); аутодеструктивная виртуальная активность ( $rt = 0,352$  при  $p < 0,001$ ); интегративная шкала девиантной активности ( $rt = 0,507$  при  $p < 0,001$ ).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о надежности методики как измерительного аппарата.

Рассмотрим итоги по проверке конвергентной валидности предлагаемого психометрического инструментария.

Можно отметить наличие положительных корреляционных связей шкалы «агрессивность» методики диагностики враждебности Кука–Медлей со шкалами «антисоциальная и асоциальная реальная активность» ( $r = 0,305$  при  $p < 0,001$ ) и «аутодеструктивная реальная активность» ( $r = 0,282$  при  $p < 0,001$ ). Шкала «аутодеструктив-





ная реальная активность» имеет связь со шкалами методики Г. В. Лозовой: «табачная зависимость» ( $r = 0,287$  при  $p < 0,001$ ) и «общая склонность к зависимости» ( $r = 0,526$  при  $p < 0,001$ ). Что касается второй части методики, оценивающей виртуальную девиантную активность, то в данном случае имеется положительный характер корреляционной связи шкалы «антисоциальная и агрессивнo-асoциальная виртуальная активность» со шкалой «агрессивность» методики диагностики враждебности Кука – Медлей ( $r = 0,153$  при  $p < 0,001$ ). Шкала «аудодеструктивная виртуальная активность» имеет корреляционные связи со следующими шкалами:

- «киберкоммуникативная зависимость» А. В. Тончевой ( $r = 0,315$  при  $p < 0,001$ );
- интернет-зависимости Чена ( $r = 0,367$  при  $p < 0,001$ ).
- шкалой «агрессивность» методики диагностики враждебности Кука – Медлей ( $r = 0,606$  при  $p < 0,001$ ).

Таким образом, между шкалами методики выявлены положительные корреляционные связи с агрессивностью, общей склонностью к аддикции, табачной и киберкоммуникативной (интернет-) зависимостью.

### Обсуждение результатов

Процесс апробации методики показал ее надежность (ретестовую, частей опросника, по внутренней согласованности), а также конвергентную валидность. Шкалы методики прошли экспертную оценку, показали достаточный уровень внутренней согласованности ( $\alpha$  в диапазоне значений  $0,584–0,862$ , взаимосвязь шкал  $0,257–1$  при  $p < 0,001$ ), устойчивость результатов с течением времени ( $r = 0,948–0,976$  при  $p < 0,001$ ), надежность частей ( $rt$  в диапазоне  $0,352–0,715$  при  $p < 0,001$ ). Показатели проверки конвергентной валидности позволяют утверждать, что шкалы сконструированной методики имеют положительную корреляционную связь с общеизвестными и

широко применяемыми методиками в научно-исследовательской деятельности (размах диапазона значений  $0,153–0,606$  при  $p < 0,001$ ). Полный текст разработанной методики представлен в приложении.

### Заключение

Представленная методика расширяет взгляд на феномен девиантной активности как в реальной, так и виртуальной среде. Достоинство данного инструмента состоит в том, что его конструкт расширяет научные представления о структуре девиантной активности в социуме, позволяет измерить разные ее компоненты за короткий промежуток времени. К недостаткам можно отнести неравночисленный характер пунктов для оценки выраженности реальной (28) и виртуальной (20) девиантной активности.

Кратко представим полученные выводы.

1. Новая методика является валидным и надежным психометрическим инструментарием, позволяющим оценить выраженность реальной и виртуальной девиантной активности, выявить взаимосвязь той и другой в студенческой среде.

2. Шкальная структура методики предоставляет возможность оценить конкретный вид отклоняющегося поведения.

3. Полученные результаты позволяют считать данный психометрический инструментарий удовлетворительным для научно-исследовательских целей.

4. Представленная методика требует модификации, направленной на повышение конвергентной валидности для практического использования в диагностических целях.

5. Перспективы исследования связаны с процедурами стандартизации на выборке респондентов среднего возраста.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

Приложение

#### Методика диагностики девиантной активности в реальной и виртуальной среде (А. А. Шаров)

**Инструкция.** Выразите, пожалуйста, степень вашего согласия или несогласия с утверждениями опросника. Используя шкалу (1 – практически никогда; 2 – редко; 3 – иногда; 4 – довольно часто; 5 – постоянно), укажите, насколько вы согласны с этими утверждениями, отметив соответствующий балл.

Утверждение	Оценка участия				
	практически никогда	редко	иногда	довольно часто	постоянно
Используйте шкалу от 1 до 5. Обведите соответствующую оценку кружком					
1. Разрешение конфликта или неприятной ситуации посредством применения физической силы	1	2	3	4	5
2. Выражение в общественных местах незнакомым людям замечаний в грубой форме	1	2	3	4	5
3. Управление транспортным средством на большой скорости, нарушая правила там, где возможно	1	2	3	4	5
4. Использование нецензурных ругательств в общественных местах для выражения своих чувств	1	2	3	4	5



## Продолжение приложения

Утверждение	Оценка участия				
	1	2	3	4	5
5. Неявка на учебу (работу) по неуважительной причине	1	2	3	4	5
6. Громкое прослушивание музыки без мысли о том, что делают в этот момент окружающие люди	1	2	3	4	5
7. Распитие алкогольных напитков в общественных местах	1	2	3	4	5
8. Совершение действий по присвоению какой-либо чужой понравившейся вещи, предмета и т.п.	1	2	3	4	5
9. Сообщение заведомо ложной информации знакомым и малознакомым людям с целью материального обогащения	1	2	3	4	5
10. Разукрашивание или нанесение рисунков, надписей на стене (заборе) в общественных местах	1	2	3	4	5
11. Бесцельное времяпрепровождение вне дома	1	2	3	4	5
12. Разнообразные интимные (сексуальные) отношения	1	2	3	4	5
13. Ложь для оправдания своих поступков, получения материальной выгоды	1	2	3	4	5
14. Нанесение физического или морального вреда близким людям	1	2	3	4	5
15. Занятие экстремальными видами спорта (парашютизм, скейтбординг, сноубординг и т. д.)	1	2	3	4	5
16. Занятие экстремальными развлечениями (паркур, ружинг, зацепинг и т. д.)	1	2	3	4	5
17. Использование шрамирования, пирсинга, тату, туннелей в щеках и мочках уха	1	2	3	4	5
18. Употребление табачных изделий	1	2	3	4	5
19. Употребление алкогольных напитков	1	2	3	4	5
20. Употребление токсичных (наркотических) веществ для расслабления, эйфории	1	2	3	4	5
21. Участие в гонках на транспортном средстве	1	2	3	4	5
22. Совершение попыток, направленных на уход из жизни	1	2	3	4	5
23. Азартные игры с вовлечением денежных средств	1	2	3	4	5
24. Фанатическая приверженность какому-либо культу, движению	1	2	3	4	5
25. Нанесение себе умышленно телесных повреждений	1	2	3	4	5
26. Прием лекарственных препаратов в дозировках, превышающих терапевтические	1	2	3	4	5
27. Посвящение учебной или трудовой деятельности практически всего свободного времени	1	2	3	4	5
28. Предпочтение быть наедине с собой, чем общаться с другими	1	2	3	4	5
29. Использование различных сайтов, социальных сетей для размещения неверной информации с целью увеличения материального благосостояния	1	2	3	4	5
30. Оскорбление в открытом публичном интернет-пространстве посредством отрицательных комментариев, вульгарных обращений, замечаний	1	2	3	4	5
31. Намеренное распространение слухов, очернение пользователей с помощью публикаций фото- и видеоматериалов на форумах, интернет-страницах, посредством электронной почты и т. п. с целью разрушения отношений или отмщения	1	2	3	4	5
32. Выдача себя за другого человека с использованием чужого пароля от эл. почты, аккаунта и т. п.	1	2	3	4	5
33. Публичное разглашение личной информации с целью оскорбления или шантажа	1	2	3	4	5
34. Распространение обычной или скрытой рекламы людям, не выражающим согласия в ее получении	1	2	3	4	5
35. Систематическое преследование кого-либо в виртуальной среде, сопровождающееся угрозами и домогательствами	1	2	3	4	5
36. Прямые или косвенные угрозы причинения телесных повреждений, высказываемые в сети Интернет	1	2	3	4	5
37. Прямые или косвенные угрозы физического устранения кого-либо, высказываемые в сети Интернет	1	2	3	4	5
38. Активная поддержка в виртуальном пространстве идей национализма, ксенофобии, насилия	1	2	3	4	5



Утверждение	Оценка участия				
	1	2	3	4	5
39. Предпочтение общения в сети Интернет встрече с друзьями, походу в кино и т. п.	1	2	3	4	5
40. Возникновение проблем в учебе или на работе из-за длительного пребывания в виртуальном пространстве	1	2	3	4	5
41. Восприятие общения в социальных сетях как более увлекательного и интересного, чем реальное	1	2	3	4	5
42. Более частое, чем в реальной жизни, общение со своей девушкой (парнем), с друзьями в социальных сетях	1	2	3	4	5
43. Выход в виртуальную сеть даже в не подходящих для этого местах (при нахождении на лекции, выполнении задания по работе, при управлении транспортным средством)	1	2	3	4	5
44. Неоднократные замечания по поводу проявления виртуальной активности в неподходящем месте	1	2	3	4	5
45. Игра в компьютерные (сетевые, онлайн) игры	1	2	3	4	5
46. Неконтролируемое время игры в компьютерные (сетевые, онлайн) игры, невозможность следить за временем и окружающими событиями	1	2	3	4	5
47. Активное посещение виртуального пространства в ночное время	1	2	3	4	5
48. Беспорядочное блуждание по сети в рассредоточенном состоянии, без какой-либо конкретной цели	1	2	3	4	5

Примечание. Ключи: антисоциальная и асоциальная реальная активность – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14; аутодеструктивная реальная активность – 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28; антисоциальная и агрессивнo-асоциальная виртуальная активность – 29,30,31,32,33,34,35,36,37,38; аутодеструктивная виртуальная активность – 39,40,41,42,43,44,45,46,47,48.

### Библиографический список

1. *Балог А. И.* Социальная активность студенческой молодежи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6. С. 143–146. DOI: <https://orcid.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146>
2. *Воробьева И. В., Кружкова О. В.* Социально-психологические аспекты восприимчивости молодежи к воздействиям среды Интернет // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 9. С. 86–102. DOI: <https://orcid.org/10.17853/1994-5639-2017-9-86-102>
3. *Бочарова Е. Е.* Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. МГОУ. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
4. *Зайко А. П.* Социальная активность студентов колледжей в социальных сетях : региональный аспект // Изв. Урал. федер. ун-та. Сер. 3. Общественные науки. 2017. Т. 12, № 2 (164). С. 106–113.
5. *Шамионов Р. М.* Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–81.
6. *Горбачева А. Г.* Конструктивные и деструктивные коммуникативные практики людей в сети Интернет // Идеи и идеалы. 2013. Т. 2, № 3. С. 17–25.
7. *Черенков Д. А.* Девиантное поведение в социальных сетях : причины, формы, следствие // Nauka-rastudent.ru. 2015. № 07 (19). URL: <http://nauka-rastudent.ru/19/2843/> (дата обращения: 01.08.2018).
8. *Willard N. E.* Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress. Champaign, 2007. pp. 1–2.
9. *Руженков В. А., Лукьянцева И. С.* Новые возможности клинической скрининг-диагностики риска формирования аддиктивного и зависимого поведения // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер. Медицина. Фармация. 2016. Т. 35, № 19 (240). С. 36–47.
10. *Тончева А. В.* Диагностика киберкоммуникативной зависимости // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4 (13). С. 138–143.
11. *Мусалимова Р. С., Ахмадеев Р. Р.* Краткая характеристика тестовых методов оценки интернет-зависимого поведения // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2015. № 3. С. 32–34.
12. *Лажинцева Е. М., Бочавер А. А.* Интернет как новая среда для девиантного поведения подростка // Вопр. психологии. 2015. № 4. С. 49–58.
13. *Змановская Е. В.* Психология девиантного поведения : структурно-динамический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 49 с.
14. *Майсак Н. В.* Матрица социальных девиаций : классификация типов и видов девиантного поведения // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 4. С. 78–86.
15. *Батурич Н. А., Мельникова Н. Н.* Технология разработок тестов : ч. III. // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Психология. 2010. Вып. 8. С. 4–14.
16. *Барканова О. В.* Методики диагностики эмоциональной сферы : психологический практикум. Красноярск, 2009. 237 с.



17. Малыгин В. Л., Феклисов К. А., Искандирова А. Б., Антоненко А. А. Методологические подходы к раннему выявлению интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России : электрон. науч. журн. 2011. № 6. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 02.08.2018).
18. Лозовая Г. В. Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей. URL: <https://psycabi.net/testy/485-test-na-zavisimost-addiktsiyu-metodika-diaagnostiki-sklonnosti-k-13-vidam-zavisimostej-lozovaya-g-v> (дата обращения: 02.08.2018).

#### Образец для цитирования:

Шаров А. А. Методика изучения девиантной активности в реальной и виртуальной среде // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-30-37>

#### Method of Studying Deviant Activity in the Real and Virtual Environment

Alexey A. Sharov

Alexey A. Sharov, <https://orcid.org/0000-0002-0635-1413>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., 410012 Saratov, Russia, [alsh2013mag@gmail.com](mailto:alsh2013mag@gmail.com)

Based on the works of Russian and foreign researchers in the field of the psychology of deviant behavior, definitions of the terms “real deviant activity” and “virtual deviant activity” have been specified. The article proposes a new toolset for the study of selected types of social activity. The purpose of the study was to develop and validate the original method. The sample consisted of 260 students (checking internal consistency, split reliability, convergent validity  $n = 210$ , diachronic reliability  $n = 50$ ). Psychometric toolkit contains 48 points and 4 scales. The first two scales are aimed at assessing deviant behavior in the real environment; they include 14 points each; their names are “antisocial and asocial real activity”, “self-destructive real activity”. The following two evaluate deviant activity in the virtual environment: “antisocial and aggressive-asocial virtual activity” and “auto-destructive virtual activity” and include 10 points each. Checking obvious, meaningful and convergent validity, split reliability and internal consistency allows us to present the following results. According to the results of expert assessment, 15 points were reformulated, and 5 points were completely excluded. The level of internal consistency in the range of values is  $\alpha 0,584–0,862$ , the relationship of the scales  $0,257–1$ . The retest reliability is  $r 0,948–0,976$ , at  $p < 0,001$ . Method splitting for even and odd points is  $rt 0,352–0,715$ , at  $p < 0,001$ . Convergent validity indicators (with scales of four known techniques in the context under consideration) vary within the range of values  $0,153–0,606$ , at  $p < 0,001$ . The obtained results allow us to state that the psychometric tools presented can be used for research purposes. The future prospect of research is determined by standardization procedures based on samples of respondents from different age groups.

**Keywords:** method, virtual space, deviant activity, validity, reliability.

**Acknowledgments:** This work was supported by the Russian Science Foundation according to the research project (no.18-18-00298).

#### References

1. Balog A. I. Social activity of students. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'* [Historical and social-

educational ideas], 2015, vol. 7, no. 6/2. pp. 143–146 (in Russian). DOI: <https://orcid.org/10.17748/2075-9908-2015-7-6/2-143-146>

2. Vorobyeva I. V., Kruzhkova O. V. Social and psychological aspects of youth susceptibility to the effects of the Internet environment. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2017, vol. 19, no. 9, pp. 86–102 (in Russian). DOI: <https://orcid.org/10.17853/1994-5639-2017-9-86-102>
3. Bocharova E. E. Boundaries of Social Activity and Subjective Well-Being of Young People. *Vestnik MGOU. Ser. Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of the Moscow Region State University. Ser. Psychological Sciences], 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).
4. Zayko A. P. Social activity of college students in social networks: regional aspect. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 3. Obshchestvennye nauki* [Izvestia Ural Federal University Journal, Series 3 Social and Political Sciences], 2017, vol. 12, no. 2 (164), pp. 106–113 (in Russian).
5. Shamionov R. M. Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsialnoy aktivnosti lichnosti [The ratio of adaptive readiness and social activity of the individual]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–81 (in Russian).
6. Gorbacheva A. G. Constructive and destructive communicative practices of people on the Internet. *Idey i idealy* [Ideas and ideals], 2013, vol. 2, no. 3, pp. 17–25 (in Russian).
7. Cherenkov D. A. Deviant behavior in social networks: causes, forms, consequences. *Nauka-rastudent.ru: ehlektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal* (Nauka-rastudent.ru: electronic scientific and practical journal), 2015, no. 07 (19). Available at: <http://nauka-rastudent.ru/19/2843/> (accessed 1 August 2018) (in Russian).
8. Willard N. E. *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*. Champaign, 2007, pp. 1–2.
9. Ruzhenkov V. A., Luk'yantseva I. S. New opportunities of clinical screening diagnostics of risk of formation of addictive and dependent behavior. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Medicina. Farmaciya* [Scientific Bulletin of Belgorod State University. Ser. Medicine. Pharmacy], 2016, vol. 35, no. 19 (240), pp. 36–47 (in Russian).





10. Toncheva A. V. Diagnosis cybercommunications based on. *Internet-zhurnal Naukovedenie* [Online journal of Science], 2012, no. 4 (13), pp. 138–143 (in Russian).
11. Musalimova R. S., Akhmadeev R. R. Brief description of test methods of Internet-dependent behavior evaluation. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [The Bryansk State University Herald], 2015, no. 3, pp. 32–34 (in Russian).
12. Lazhinceva E. M., Bochaver A. A. The Internet as a new environment for deviant behavior of a teenager. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 2015, no. 4, pp. 49–58 (in Russian).
13. Zmanovskaya E. V. *Psikhologiya deviantnogo povedeniya: strukturno-dinamicheskiy podhod* [Psychology of deviant behavior: structural-dynamic approach]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). St. Petersburg, 2006. 49 p. (in Russian).
14. Maysak N. V. Matrix of social deviations: classification of types and types of deviant behavior. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2010, no. 4, pp. 78–86 (in Russian).
15. Baturin N. A., Mel'nikova N. N. Test development technology: part III. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta, Ser. Psikhologiya* [Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology], 2010, iss. 8, pp. 4–14 (in Russian).
16. Barkanova O. V. *Metodiki diagnostiki ehmcional'noj sfery: psihologicheskij praktikum* [Methods of diagnostics of the emotional sphere: psychological workshop]. Krasnoyarsk, 2009. 237 p. (in Russian).
17. Malygin V. L., Feklisov K. A., Iskandirova A. B., Antonenko A. A. Methodological approaches to early detection of Internet-dependent behavior. *Medicinskaya psikhologiya v Rossii: ehlektronnyj nauchnyj zhurnal* (Medical psychology in Russia: electronic scientific journal), 2011, no. 6. Available at: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (accessed 2 August 2018) (in Russian).
18. Lozovaya G. V. *Test na zavisimost' (addiktsiyu). Metodika diagnostiki sklonnosti k 13 vidam zavisimostey* (A test for dependence (addiction). The technique of diagnostics of tendency to the 13 types of dependencies). Available at: <http://psycabi.net/testy/485-test-na-zavisimost-addiktsiyu-metodika-diagnostiki-sklonnosti-k-13-vidam-zavisimostey-lozovaya-g-v> (accessed 2 August 2018) (in Russian).

**Cite this article as:**

Sharov A. A. Method of Studying Deviant Activity in the Real and Virtual Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 30–37 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-30-37>



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9.07

## Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте

Л. А. Головей, М. В. Данилова

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

Данилова Марина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и дифференциальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, Россия, dan\_m@mail.ru

Изучены аффективный и когнитивно-эмоциональный компоненты удовлетворенности жизнью, уровень удовлетворения жизненных потребностей и активность подростков. Выборка: 146 подростков в возрасте 14–17 лет (подростки-сироты, подростки, временно проживающие в отрыве от семьи в связи с учебой в другом городе, подростки, проживающие в нуклеарной и расширенной семьях). Методы: шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер), анкета удовлетворенности разными жизненными сферами, шкала удовлетворенности жизненных потребностей О. С. Копиной, анкета социальной, познавательной, физической и других видов активности. Показано, что субъективное благополучие является обобщающим показателем, связанным с оценками удовлетворенности разными аспектами жизни и уровнем удовлетворения потребностей, но при этом проявляет слабую чувствительность к социальным условиям жизни. Оценка удовлетворенности разными сферами жизни различна у подростков, проживающих в разных социальных условиях. Выявлена взаимосвязь субъективного благополучия и удовлетворенности жизненных потребностей и различных видов социальной активности подростков. Показаны сферы жизни, способствующие созданию ощущения субъективного благополучия, и ресурсы благополучия у разных групп подростков.

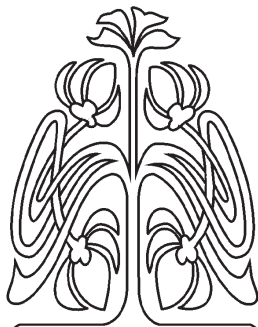
**Ключевые слова:** подростковый возраст, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью, условия социализации, условия жизни, жизненные потребности, виды активности.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>

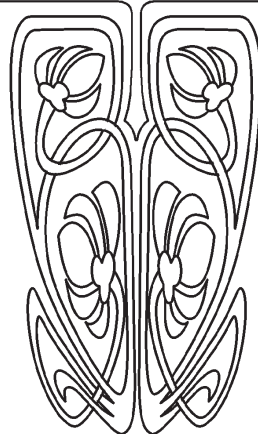
### Введение

Проблема субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью активно изучается современной психологией начиная с работ Э. Динера. В рамках разработанного им гедонистического подхода субъективное благополучие представлено трехкомпонентной структурой, включающей наличие положительного аффекта, отсутствие отрицательного аффекта и удовлетворенность жизнью [1, 2].

Обсуждая проблему соотношения субъективного благополучия и факторов, определяющих его, исследователи высказывают разные точки зрения. Некоторые из них исходят из того, что социально-экономические условия и уровень материального достатка не обеспечивают ощущения субъективного благополучия. Влияние этих



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





объективных условий опосредуется личностными свойствами, стратегиями совладающего поведения, установками и ценностями личности [3–6]. Этим взглядам созвучны исследования, в которых выявлен большой вклад личностных черт в изменчивость субъективного благополучия [1, 7–9]. Так, С. А. Водяха, анализируя отечественные и зарубежные исследования, отмечает, что факторами психологического благополучия и удовлетворенности жизнью подростков являются способность к саморегуляции, внутренний локус контроля, оптимизм, самоэффективность [7]. Близнецовые лонгитюдные исследования выявили высокий уровень генетической детерминации субъективного благополучия [10]. Ряд исследователей пишут о том, что существует определенный уровень гомеостаза субъективного благополучия, который поддерживается механизмами адаптации, позитивным аффектом, оптимизмом, когнитивными механизмами [2, 11]. В исследованиях, проведенных на выборках взрослых россиян, установлена связь субъективного благополучия с социально активной позицией и стремлением к независимости и высказано предположение, что оно выступает в качестве механизма регуляции активности человека в разных сферах жизни [3].

Другие авторы связывают субъективное благополучие преимущественно с социальными, политическими, экономическими условиями жизни и удовлетворением жизненных потребностей. В этих исследованиях субъективное благополучие рассматривается как интегральный показатель оценки внешней стороны жизни (положения в социуме, материального достатка и т. п.) [12–15]. В частности, показано, что для подростков из семей с более высоким социально-экономическим статусом характерна и более высокая удовлетворенность жизнью в сравнении с их сверстниками, семьи которых имеют низкий социально-экономический статус [14, 16]. Показано также, что в субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью существенный вклад вносят культурные и этнические факторы [3, 17].

Существует и объединяющая две вышеуказанные позиции точка зрения, сторонники которой показывают, что на субъективное благополучие человека влияют как объективные характеристики (социальные условия, среда жизнедеятельности), так и индивидуально-личностные особенности [8, 9, 18–20].

Наличие большого количества подходов и точек зрения свидетельствует о том, что проблема благополучия человека является крайне сложной, неоднозначной и в то же время актуальной. Мы полагаем, что различия в подходе и результатах отчасти могут быть обусловлены разнообразием примененного методического аппарата, на что указывает и ряд авторов [21],

а также сложностями операционализации понятий субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью и их соотношения.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью представляет собой сложный многоуровневый феномен, включающий базовый аффективный компонент (субъективное благополучие), который является индивидуально устойчивым, и когнитивно-эмоциональный компонент, представляющий оценку удовлетворенности разными аспектами жизни. Удовлетворенность разными аспектами жизни более динамична и зависима от внешних факторов. Мы полагаем также, что структура соотношения субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью видоизменяется в зависимости от социальных условий развития подростков и может быть взаимосвязана с разными направлениями их активности.

*Целью исследования* стало изучение структуры субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью у подростков, находящихся в разных условиях социализации. Задачами явились: 1) изучение структуры субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью у подростков; 2) исследование соотношения субъективного благополучия и удовлетворенности потребностей; 3) выявление уровня и особенностей структуры субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью у подростков, проживающих в разных социальных условиях; 4) выявление взаимосвязи субъективного благополучия и активности подростков.

## Процедура и методы

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 146 подростков в возрасте 14–17 лет, в том числе 30 воспитанников детского дома, 24 учащихся академической гимназии, живущих в настоящее время в отрыве от родительской семьи в связи с обучением в другом городе, 44 подростка, проживающих в нуклеарных семьях, и 48 – в расширенных семьях.

**Методики и методы.** Оценка субъективного благополучия осуществлялась с помощью шкалы удовлетворенности жизнью в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева [22]. Для исследования удовлетворенности разными сферами жизни (школьной, семейной, досуговой, отношениями с друзьями, сверстниками, романтическими отношениями и т. д.) подросткам предлагалось ответить на вопросы анкеты, оценив удовлетворенность по шкале от 0 до 10 баллов. Самооценка активности изучалась с помощью анкеты, содержащей вопросы о социальной активности (участие в общественных организациях, внешних мероприятиях по шкале от 1 до 3 баллов), а также о других видах активности – досугово-раз-



влекательной, познавательной, коммуникативной, физической, культурно-эстетической (по шкале от 0 до 9 баллов). Использовалась также шкала удовлетворенности жизненных потребностей О. С. Копиной из методики «Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников» (ПЭН) [23].

Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики – описательной статистики, сравнительного и факторного анализа.

### Результаты исследования

Изучение субъективного благополучия по методике Э. Динера в целом по выборке показало, что подростки оценивают его на уровне средне-статистических значений ( $M = 22,34$ ,  $\sigma = 6,3$ ). Показатели самооценки удовлетворенности разными сферами жизни варьируют в диапазоне средних и выше средних значений (от 6,02 до 7,51), кроме сфер романтических отношений (4,79) и отдыха (5,35) (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Удовлетворенность подростков разными сферами жизни, баллы**  
**Satisfaction of teenagers with different spheres of life (points)**

Жизненные сферы	<i>M</i>	$\sigma$
Семейная (отношения в семье)	7,51	2,3
Общение	7,25	2,5
Учебная	6,02	2,3
Школьное общение и взаимодействие (коллектив)	7,15	2,2
Социальная (положение в социуме)	6,80	2,4
Романтические отношения (любовь)	4,79	3,4
Внешкольные занятия (секции, кружки и т. д.)	6,72	2,8
Досуговая (отдых)	5,35	2,8
Жизненные перспективы	6,67	2,4
Бытовая (питание)	7,04	2,6
Материальная (благосостояние)	7,15	2,2

Примечание. *M* – среднее значение,  $\sigma$  – стандартное отклонение.

По результатам диагностики удовлетворения основных жизненных потребностей высокие баллы получены по общему уровню удовлетворенности (48,31), при этом ни один показатель не имеет значения ниже 2 баллов и не может быть идентифицирован как источник неудобства или стресса (табл. 2).

Таблица 2 / Table 1

**Показатели удовлетворенности жизненных потребностей (методика ПЭН), баллы**

**Indicators of satisfaction of vital needs (PEN technique)**

Показатели	<i>M</i>	$\sigma$
Жилищные условия	4,24	,847
Бытовые условия в районе проживания (магазины, транспорт и пр.)	4,28	,757
Экологические условия	3,34	,895
Условия учебы	3,84	,940
Материальная обеспеченность	3,87	,928
Возможность использования денег	3,83	1,024
Медицинское обслуживание	3,87	,885
Возможность получения информации	4,60	,706
Возможности проведения досуга, спортивных занятий, развлечений	4,04	1,069
Возможности общения с искусством (кино, музеи, книги)	4,20	,930
Политическая ситуация в районе проживания	3,75	,926
Социальная и правовая защищенность (чувство безопасности)	3,79	,946
Свобода вероисповедания, политической активности	3,92	1,057
Общий показатель удовлетворенности потребностей	48,31	7,640

Примечание. Обозначения см. в табл. 1.

Оценки подростками жилищных и бытовых условий, возможности получения информации, посещения культурно-эстетических мероприятий и проведения досуга, набравшие более 4 баллов, могут быть выделены в качестве наиболее благополучных.

Анализ активности показал, что подростки не проявляют высокой социальной активности, но не исключают повышения интереса к участию в общественной жизни в будущем ( $M = 1,98$ ,  $\sigma = 0,7$ ). Что касается других видов активности, то наиболее часто подростки участвуют в мероприятиях эстетической направленности – посещают музеи, творческие выставки, концерты, театры и кинотеатры ( $M = 6,69$ ,  $\sigma = 1,4$ ). Они также проявляют коммуникативную (встречи с друзьями, семейные мероприятия, общение в группах;  $M = 6,07$ ,  $\sigma = 1,9$ ) и познавательную активность (занятие творчеством, получение новых знаний, расширение кругозора;  $M = 5,74$ ,  $\sigma = 1,8$ ). Последнее место среди видов активности занимают развлечения (посещение кафе, развлекательных





мероприятий, компьютерные игры;  $M = 5,06$ ,  $\sigma = 1,7$ ) и физическая активность (посещение спортивного зала, бассейна, катка, выезды на природу, походы;  $M = 4,94$ ,  $\sigma = 2,2$ ).

Для определения вклада каждого показателя в удовлетворенность жизнью и субъективное благополучие был проведен факторный анализ, который позволил выделить четыре фактора, описывающих 46% общей дисперсии. Анализ внутренней согласованности и надежности показал высокую надежность по всем факторам ( $\alpha$  Кронбаха для первого фактора = 0,839, для второго 0,714, для третьего 0,775, для четвертого 0,594).

Полученные факторы и их содержательные характеристики можно описать следующим образом. *Первый фактор* (собственное значение 4,92) описывает 17,58% дисперсии и включает с положительным знаком показатели анкеты удовлетворенности разными сферами жизни (10 показателей), опросника удовлетворенности жизненных потребностей (2 показателя) и показатель субъективного благополучия. Структура фактора отражает удовлетворенность теми сторонами жизни подростков, которые оказываются наиболее важными для решения задач возрастного и личностного развития – общением, положением в социуме, освоением новых социальных ролей (поиск своего места в обществе, поиск любви, вхождение в мир взрослых), учебной деятельностью, формированием жизненной перспективы, отношениями в семье. Структура фактора свидетельствует о взаимосвязи удовлетворенности жизнью, удовлетворения жизненных потребностей в материальной, учебной, досуговой сферах и субъективного благополучия. Фактор может быть условно назван фактором удовлетворенности решением задач возрастного развития.

*Второй фактор* (собственное значение 3,50) объясняет 12,53% дисперсии и содержит с положительным знаком показатели удовлетворения жизненных потребностей, удовлетворенность отношениями в семье и условиями питания, а также показатель субъективного благополучия. Он может быть интерпретирован как фактор удовлетворения потребностей личности и указывает на то, что позитивные семейные отношения и удовлетворение базовых жизненных потребностей могут выступать в качестве источника субъективного благополучия в подростковом возрасте.

*Третий фактор* (собственное значение 2,37), описывающий 8,48% дисперсии, включил с положительным знаком показатели коммуникативной, досуговой, физической активности и удовлетворенность потребностей в соответствующих сферах жизнедеятельности. Он может быть назван фактором досуговой и коммуникативной активности и указывает на то, что удовлетворение потребностей способно выступать в качестве одного из источников указанных видов активности.

*Четвертый фактор* (собственное значение 2,11) описывает 7,54% дисперсии и объединяет с положительным знаком показатели познавательной, культурно-эстетической, социальной, физической активности и субъективного благополучия. Он указывает на то, что подросток с более высоким уровнем субъективного благополучия проявляет большую активность в разных сферах жизни, и может быть назван фактором активности и субъективного благополучия.

Таким образом, факторный анализ сгруппировал показатели, отражающие разные стороны удовлетворенности жизнью, удовлетворения жизненных потребностей, субъективного благополучия и социальной активности. Получены обобщенные факторы, отразившие три основных содержательных аспекта, – когнитивно-эмоциональный (удовлетворенность разными сферами жизни), аффективный (субъективное благополучие) и удовлетворенность жизненных потребностей. Показатель субъективного благополучия вошел в состав первого фактора, отражающего удовлетворенность решением задач возрастного развития, второго, выявившего взаимосвязь удовлетворения потребностей и субъективного благополучия, и четвертого фактора, объединившего показатели активности и субъективного благополучия. То, что в структуру выделенных факторов включены показатели субъективного благополучия, свидетельствует о роли аффективной составляющей в оценке разных сторон удовлетворенности жизнью и в проявлениях активности.

Исследование субъективного благополучия в группах подростков, находящихся в разных социальных условиях, показало, что наиболее высокий его уровень наблюдается у подростков, проживающих в семьях (24,07 – в нуклеарной и 23,67 – в расширенной), и несколько ниже у подростков, временно живущих в отрыве от семьи (20,38). У воспитанников сиротского учреждения он самый низкий – 19,97. Однако достоверных различий между группами не обнаружено.

При анализе удовлетворенности разными аспектами жизни наибольшее количество различий выявлено между подростками, не имеющими семейной поддержки (сиротами и временно живущими вдали от родителей), и семейными подростками. Воспитанники сиротского учреждения испытывают меньшую удовлетворенность учебной сферой ( $p < 0,006$ ), отношениями в семье ( $p < 0,0015$ ), материальным положением ( $p < 0,035$ ). Подростки, временно живущие в отрыве от родителей, меньше, чем их семейные сверстники, удовлетворены отдыхом ( $p < 0,009$ ), возможностью заниматься любимым делом, хобби ( $p < 0,000$ ), положением в социуме ( $p < 0,040$ ), общением ( $p < 0,005$ ). Общая удовлетворенность разными сферами жизни у этих групп



также достоверно ниже, чем у ровесников, живущих с семьями ( $p < 0,018$ ). Эти результаты свидетельствуют, что неизменным условием, способствующим удовлетворенности жизнью подростков, является не просто наличие семьи, а совместное проживание с ней. Таким образом, структура удовлетворенности разными сферами жизни существенно зависит от условий проживания. У подростков, живущих отдельно от семьи, неудовлетворение в большей мере касается сфер, отвечающих возрастным задачам развития.

Уровень удовлетворенности жизненных потребностей в целом также статистически не различается у подростков из разных групп и является довольно высоким. Однако обнаружены различия, касающиеся потребности в получении информации, которая в меньшей степени удовлетворяется у подростков из закрытых учреждений (гимназии и детского дома при  $p < 0,002; 0,001$ ). У подростков-гимназистов также в меньшей степени удовлетворяется культурно-эстетическая потребность ( $p < 0,001$ ).

Корреляционный анализ, проведенный в выделенных подгруппах, выявил многочисленные взаимосвязи всех параметров удовлетворенности и субъективного благополучия и обнаружил различия в их структуре. В группе подростков из детского дома показателем субъективного благополучия образовал взаимосвязи только с удовлетворенностью материальным положением и досугом. В группе гимназистов субъективное благополучие связано с удовлетворенностью отношениями в семье, общением, перспективами, учебой, занятиями в свободное время. У подростков из семей связи самые многочисленные, в этих группах субъективное благополучие взаимосвязано с удовлетворенностью перспективами, отношениями в семье, романтическими отношениями, школьным коллективом, учебой, занятиями в свободное время, материальным благополучием. Выявленные взаимосвязи могут указывать на ресурсы и сферы, которые способствуют созданию у человека позитивного баланса удовлетворенности и субъективного благополучия. Как видно, эти ресурсы различны в разных социальных группах. У подростков, живущих отдельно от своих семей, они существенно меньше, особенно у тех, которые лишены родительского попечения. Важным ресурсом, не зависящим от наличия семьи, взаимосвязанным с субъективным благополучием, является удовлетворенность досугом, занятиями в свободное время.

### **Обсуждение результатов исследования и выводы**

Исследование показало, что подростки в целом удовлетворены своей жизнью и позитивно относятся к ее событиям. Особую актуальность для них имеет сфера интимно-личностного обще-

ния, поиска любви и близкого человека, а также потребность в полноценном отдыхе – удовлетворенность потребностей в этих сферах едва достигает средних значений.

Факторный анализ позволил выделить факторы удовлетворенности решением задач возрастного развития, удовлетворенности потребностей и активности личности. В структуру каждого из этих факторов вошел показатель субъективного благополучия. Это указывает на взаимосвязанность и многокомпонентность структуры благополучия и значимость для его достижения удовлетворения базовых потребностей, создания условий для решения задач возрастного развития и удовлетворенности разными сферами жизни. Исследование субъективного благополучия подростков, проживающих в разных социальных условиях, не выявило достоверных различий между группами, т. е. аффективная сторона благополучия оказалась слабо чувствительной к социальным условиям жизни. Этот факт подчеркивает устойчивость субъективного благополучия и его большую зависимость от индивидуально-личностных особенностей, что согласуется с данными исследований [4, 6, 7, 10], что, по-видимому, подтверждает также наличие некоторого уровня гомеостаза субъективного благополучия [2, 11]. В то же время по параметрам удовлетворенности разными сферами жизни обнаружены достоверные различия между подростками, проживающими в разных социальных условиях, что указывает на большую динамичность и подверженность этой составляющей благополучия внешнему влиянию. Можно полагать, что в структуре благополучия аффективная сторона является исходной индивидуально-устойчивой базовой характеристикой, а когнитивно-эмоциональная – характеристикой динамичной и в большей мере отражающей условия социальной среды.

Выявлены существенно более высокий уровень удовлетворенности у подростков, проживающих в семьях, а также специфические для каждой группы различия в удовлетворенности разными сферами жизни, которые можно рассматривать как ресурсы повышения их благополучия. Главным ресурсом безусловно являются семья и удовлетворенность семейными отношениями. Для подростков, проживающих в детском доме, в качестве ресурсов могут выступать удовлетворение материальных потребностей и организация досуга. Для одаренных подростков в качестве ресурса, наряду с поддержкой семьи, выступает удовлетворение потребности в доступе к информации и культурно-эстетических потребностей. Наибольшее количество ресурсов повышения удовлетворенности у подростков, проживающих в семьях. Среди них материальное благополучие, удовлетворенность перспективами, романтическими отношениями, школьным коллективом, учебой, отдыхом.



Выявленная в исследовании положительная взаимосвязь субъективного благополучия и удовлетворенности жизненных потребностей с различными видами активности указывает на то, что благополучие подростка может выступать в качестве одного из механизмов регуляции его активности в различных сферах деятельности, что согласуется с данными Е. Е. Бочаровой [3].

Результаты исследования могут иметь значение при определении направлений работы психолога с целью диагностики условий социализации, повышения удовлетворенности разными сферами жизни, создания условий для проявления подростками социальной и других видов активности применительно к разным условиям социализации.

**Благодарности и финансирование:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-06-00307-ОГН «Психоэмоциональное благополучие и предпочитаемые способы самоосуществления личности в подростково-юношеском и взрослом периодах развития»).

#### Библиографический список

1. *Аргайл М.* Психология счастья / пер. с англ. 2-е изд. СПб., 2003. 623 с.
2. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. P. 542–575.
3. *Бочарова Е. Е.* Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности : кросскультурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 53–63.
4. *Куликов Л. В.* Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / под ред. В. Ю. Большакова. СПб., 2000. С. 476–510.
5. *Рикель М. А., Тунянец А. А., Батырова Н.* Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 2017. № 2. С. 64–79.
6. *Шамионов Р. М.* Критерии субъективного благополучия личности : социокультурная детерминация // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3. С. 213–219. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218>
7. *Водяха С. А.* Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–120.
8. *Diener E. D., Napa Scollon C. N., Lucas R. E.* The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness / eds. P. T. Costa, I. C. Siegler. Amsterdam, 2004. P. 187–219.
9. *Diener E., Seligman M. E. P., Choi H., Oishi S.* Happiest people revisited // Perspectives on Psychological Science. 2018. Vol. 13, iss. 2. P. 176–184.
10. *Tellegen A., Lykken D. T., Bouchard T. J. J., Wilcox K., Segal N., Rich S.* Personality similarity in twins reared apart and together // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 54. P. 1031–1039. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1031>
11. *Cummins R. A., Nistico H.* Maintaining life satisfaction : The role of positive bias // Journal of Happiness Studies. 2002. № 3. P. 37–69.
12. *Мардасова Т. А., Григорьев Р. А.* Психологические особенности удовлетворенности жизнью // NovaInfo.ru. Психологические науки. 2015. Vol. 34, № 2. URL: <http://novainfo.ru/archive/34/psikhologicheskieosobennostiudovletvorennosti-zhiznyu> (дата обращения: 22.08.2018).
13. *Bahar M., Uğur H., Asil M.* Social achievement goals and students' socio-economic status : Cross-cultural validation and gender invariance // Issues in Educational Research. 2018. № 28 (3). P. 511–529. URL: <http://www.iier.org.au/iier28/bahar.pdf> (дата обращения: 12.08.18).
14. *Eroglu S. E., Bozgeyikli H., Calisir V.* Life satisfaction depending on socioeconomic status and gender among Turkish students // Policy Futures in Education. 2009. Vol. 7, no. 4. P. 379–386. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.4.379>
15. *Steptoe A., Demakakos P., Oliveira C.* The psychological well-being, health and functioning of older people in England // Steptoe A., Demakakos P., Oliveira C. The Dynamics of Ageing 2002–10 (Wave 5). L., 2012. P. 98–182.
16. *İkiz E., Telef B. B.* The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence // International Journal of Social Science. 2013. Vol. 6, no. 3. P. 1201–1216. DOI: [10.9761/jasss\\_897](https://doi.org/10.9761/jasss_897)
17. *Бочарова Е. Е.* Аксиологическая направленность и субъективное благополучие личности в специфике этнопсихологической обусловленности // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 95–106.
18. *Трошихина Е. Г., Манукян В. Р.* Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия // Вестн. СПбГУ. Сер. 16. Психология и педагогика. 2017. Вып. 3. С. 210–222.
19. *Яремчук С. В.* Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 5. С. 85–95.
20. *Davern M., Cummins R. A., Stokes M.* Subjective Wellbeing as an Affective/Cognitive Construct // Journal of Happiness Studies. 2007. Vol. 8, iss. 4. P. 429–449.
21. *Арчакова Т. О., Веракса А. Н., Зотова О. Ю., Перельгина Е. Б.* Субъективное благополучие у детей : инструменты измерения и возрастная динамика // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 6. С. 68–76. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220606> (дата обращения: 12.08.18).
22. *Осин Е. Н., Леонтьев Д. А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия : сб. материалов III Всерос. социологического конгресса. М., 2008. URL: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (дата обращения: 29.08.2018).
23. *Kopina O. S., Souslova E. A., Zaikin E. V.* Stress level in Moscow population in 1986–1992 : Materials of the 3rd International Congress of Behavioral Medicine. Amsterdam, 1994. 162 p.





**Образец для цитирования:**

Головей Л. А., Данилова М. В. Структура субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью в подростковом возрасте // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 38–45. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>

**The Structure of Subjective Well-Being and Satisfaction with Life in Adolescence**

**Larisa A. Golovey, Marina V. Danilova**

Larisa A. Golovey, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia, l.golovej@spbu.ru

Marina V. Danilova, Saint Petersburg University, 7–9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russia, dan\_m@mail.ru

The study covers affective and cognitive-emotional components of life satisfaction, the level of satisfaction of vital needs and activity of adolescents. The sample consisted of 146 adolescents aged 14–17 years (orphans, adolescents temporarily living apart from their families due to studying in another city, adolescents living in nuclear and extended families). Methods: life satisfaction scale by E. Diener, questionnaire regarding satisfaction with different spheres of life, satisfaction of vital needs scale by O. S. Kopina, questionnaire regarding social, cognitive, physical, and other types of activity. It has been shown that subjective well-being is a generalizing indicator related to assessments of satisfaction related to various aspects of life and satisfaction of needs level, but at the same time it demonstrates weak sensitivity to social living conditions. Assessment of satisfaction with different areas of life is different for adolescents living under different social conditions. The study reveals interrelation between subjective well-being and satisfaction of vital needs with various types of social activity of adolescents. The study singles out spheres of life that contribute to creating a sense of subjective well-being and resources of well-being among different groups of adolescents.

**Keywords:** adolescence, subjective well-being, life satisfaction, conditions of socialization, living conditions, life needs, types of activity.

**Acknowledgments:** *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research according to the research project “Psycho-emotional well-being and preferable ways of self-realization of personality in adolescence, youth and adult periods of development” (no. 16-06-00307-ОГН).*

**References**

1. Argayl M. *Psikhologiya schast'ya* [Psychology of Happiness]. 2nd ed. St. Petersburg, 2003. 623 p. (in Russian).
2. Diener E. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, pp. 542–575.
3. Bocharova E. E. Relationship between Subjective Well Being and Social Activity: Cross-Cultural Aspect. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no. 4, pp. 53–63 (in Russian).
4. Kulikov L.V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu [Determinants of Life Satisfaction]. In: *Obshchestvo i*

- politika* [Society and Politics]. Ed. V. Yu. Bol'shakov. St. Petersburg, 2000, pp. 476–510 (in Russian).
5. Rikel' M. A., Tuniyants A. A., Batyrova N. Concept of Subjective Well-Being in Hedonistic and Eudemonistic Approaches. *Vestnik MGU, Ser. 14. Psikhologiya* [The Moscow University Herald. Series 14. Psychology], 2017, no. 2, pp. 64–79 (in Russian).
6. Shamionov R. M. Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 3, pp. 213–219 (in Russian).
7. Vodyakha S. A. Features of Upper-Form Pupils' Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2013, no. 6, pp. 114–120 (in Russian).
8. Diener E. D., Napa Scollon C. N., Lucas R. E. *The Evolving Concept of Subjective Well-Being: The Multifaceted Nature of Happiness*. Eds. P. T. Costa, I. C. Siegler. Amsterdam, 2004, pp. 187–219.
9. Diener E., Seligman M. E. P., Choi H., Oishi S. Happiest People Revisited. *Perspectives on Psychological Science*, 2018, vol. 13, iss. 2, pp. 176–184.
10. Tellegen A., Lykken D. T., Bouchard T. J. J., Wilcox K., Segal N., Rich S. Personality Similarity in Twins Reared Apart and Together. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, vol. 54, pp. 1031–1039.
11. Cummins R. A., Nistico H. Maintaining Life Satisfaction: The Role of Positive Bias. *Journal of Happiness Studies*, 2002, no. 3, pp. 37–69.
12. Mardasova T. A., Grigor'ev R. A. Psychological Aspects of Life Satisfaction. *NovaInfo.Ru, Psikhologicheskiye nauki* (Psychological Sciences). 2015, vol. 34, iss. 2. Available at: <http://novainfo.ru/archive/34/psikhologicheskiesobennosti-udovletvorennosti-zhiznyu> (accessed 22 August 2018) (in Russian).
13. Bahar M., Uğur H., Asil M. Social Achievement Goals and Students' Socio-Economic Status: Cross-Cultural Validation and Gender Invariance. *Issues in Educational Research*, 2018, no. 28 (3), pp. 511–529. Available at: <http://www.iier.org.au/iier28/bahar.pdf> (accessed 12 August 2018).
14. Eroglu S. E., Bozgeyikli H., Calisir V. Life Satisfaction Depending on Socioeconomic Status and Gender among Turkish Students. *Policy Futures in Education*, 2009, vol. 7, no. 4, pp. 379–386.
15. Steptoe A., Demakakos P., Oliveira C. The psychological well-being, health and functioning of older people in England. In: Steptoe A., Demakakos P., Oliveira C. *The Dynamics of Ageing 2002–10 (Wave 5)*. London, 2012, pp. 98–182.





16. İkiz E., Telef B. B. The Effects of Socioeconomic Status and Gender besides The Predictive Effect of Self-Efficacy on Life Satisfaction in Adolescence. *International Journal of Social Science*, 2013, vol. 6, no. 3, pp. 1201–1216. DOI: 10.9761/jasss\_897
17. Bocharova E. E. Axiological Orientation and Subjective Well-Being in the Context of Ethnopsychological Specifics. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2013, no. 4, pp. 95–106 (in Russian).
18. Troshikhina E. G., Manukyan V. R. Anxiety and Stable Emotional States in Structure of Psycho-Emotional Well-Being. *Vestnik SPbGU, Ser. 16. Psikhologiya i pedagogika* [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology and Pedagogy], 2017, iss. 3, pp. 210–222 (in Russian).
19. Yaremchuk S. V. Subjective Well-Being as Part of Self-Regulation System Based on Personal Values. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2013, vol. 34, no. 5, pp. 85–95 (in Russian).
20. Davern M., Cummins R. A., Stokes M. Subjective Well-being as An Affective/Cognitive Construct. *Journal of Happiness Studies*, 2007, vol. 8, iss. 4, pp. 429–449.
21. Archakova T. O., Veraksa A. N., Zotova O. Yu., Pere-lygina E. B. Subjective Well-being in Children: Measurement Tools and Age Dynamics. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2017, vol. 22, no. 6, pp. 68–76 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2017220606> (accessed 12 August 2018).
22. Osin E. N., Leont'yev D. A. *Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspress-otsenki sub'yektivnogo blagopoluchiya: sbornik materialov III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* (Testing of Russian Versions of Two Scales of Express Evaluation of Subjective Well-Being. Proceedings of the 3rd All-Russian Sociology Congress). Moscow, 2008. Available at: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (accessed 29 August 2018) (in Russian).
23. Kopina O. S., Souslova E. A., Zaikin E. V. Stress Level in Moscow Population in 1986-1992. In: *Materials of the 3rd International Congress of Behavioral Medicine*. Amsterdam, 1994. 162 p.

---

**Cite this article as:**

Golovey L. A., Danilova M. V. The Structure of Subjective Well-Being and Satisfaction with Life in Adolescence. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 38–45 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-38-45>

---



УДК 316.62

## Влияние возраста и типа субъектной регуляции мужчин на образы идеальной женщины и жены



Г. С. Прыгин, И. Н. Федекин

Прыгин Геннадий Самуилович, доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Республика Татарстан, Россия, gsprygin@mail.ru

Федекин Игорь Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Набережночелнинский государственный педагогический университет, Республика Татарстан, Россия, ifedekin@mail.ru

Цель исследования – выявление особенностей субъективных образов идеальной женщины и жены в связи с возрастом мужчин и присущим им типам субъектной регуляции. Проверялась гипотеза, что на образы идеальной женщины и жены у мужчин будет влиять как его возраст, так и тип субъектной регуляции. Исследование проводилось среди мужчин г. Набережные Челны, общее количество испытуемых составило 120 человек в возрасте от 18 до 55 лет. Использовались опросники автономности–зависимости и маскулинности–фемининности. Установлено, что для всех возрастных категорий мужчин в оценке качеств идеальной женщины присутствуют ум и внешняя привлекательность, однако в этот образ юноши включают еще и верность, взрослые мужчины – хозяйственность, а зрелые мужчины – доброту. В оценке идеального образа жены мужчины всех трех возрастных категорий выделяют верность, при этом у юношей образ дополняется такими качествами, как ум и хозяйственность, у взрослых – хозяйственность и внешняя привлекательность, а в зрелом возрасте важными становятся также ум и доброта. Продемонстрировано влияние возраста на показатель доброты при оценке как образов идеальной женщины и жены, так и сексуальности. В образе идеальной жены прослеживается влияние возраста мужчины на показатель ума: наиболее значим он в юности и зрелости. Одновременное влияние факторов возраста и типа субъектной регуляции обнаружилось только при оценке чувства юмора идеальной женщины: зависимый тип субъектной регуляции мужчины во взрослый период усиливает значимость юмора в описании идеальной женщины, в юности и зрелости – наоборот, делает это фактор менее значимым. У взрослых мужчин с автономным типом субъектной регуляции значимость юмора усиливается, но не так явно, как у зависимых мужчин, и ослабевает в юности и зрелости.

**Ключевые слова:** мужская и женская роли, субъективный образ, ценности, личные качества, автономность, зависимость, тип субъектной регуляции.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-46-51>

### Введение

Проблемой динамики гендерных ценностей занимались многие социальные психологи и социологи, в частности, к ним можно отнести таких отечественных ученых, как Т. В. Андреева [1], Т. В. Бендас [2], О. А. Воронина [3], Е. П. Ильин [4],

Н. А. Коваль и др. [5], И. С. Кон [6], Л. Б. Шнайдер [7], и зарубежных – О. Вейнингера [8], Ш. Берн [9], Д. Майерса [10]. Вопросы, связанные с психологическими особенностями полоролевого поведения человека, входят в число наиболее активно обсуждаемых в обществе. Роль мужчины и женщины в социуме сегодня претерпевает значительные изменения, которые затрагивают отношения между мужчиной и женщиной не только в личной сфере, в различных социальных коллективах, но и в семьях, где они выполняют особые роли мужа и матери.

Меняется сама модель семьи, и прежде всего в отношении гендерных ценностей мужа и жены, что не может не влиять на воспитание детей. Дети, усваивая новые роли матери и отца, а вместе с ними и новые ценности, соответствующие им, в последующем неизбежно будут воспроизводить их в виде гендерных стереотипов. Существующие гендерные стереотипы поддерживаются средствами массовой информации, транслирующими общекультурные ценности, присущие данному обществу. Следует отметить, однако, что СМИ не только поддерживают эти ценности, но часто активно (в основном при поддержке государства) участвуют в их формировании [11, 12].

Одной из таких тенденций, связанной с изменением полоролевого поведения, является нивелирование поляризации мужского и женского начала сопровождающееся смешением существующих стереотипов, отраженных в образах сильного, грубого, энергичного мужчины и слабой, нежной, пассивной женщины [6].

Это приводит к тому, что в настоящее время в западной культуре целенаправленно формируется образ маскулинизированной женщины и феминизированного мужчины, чем, согласно Е. П. Ильину, нарушается один из основных принципов развития природы – специализация разных особей в выполнении определенных функций [13].

Таким образом, если на протяжении всего исторического периода существования человеческой цивилизации (вплоть до начала XX в.) представление общества о мужской и женской роли не являлось предметом широкого обсуждения, поскольку она понималась вполне однозначно, то в настоящее время это представление стало проблемным, неоднозначным, дискутируемым и при этом весьма далеким от истинного.

Понятно, что достижение однозначности и определенности в вопросах оценки и понимания



гендерных ролей особенно важно в отношении семьи и воспитания детей. В этом направлении и было проведено данное исследование, и необходимо отметить, что оно является своеобразным продолжением нашего исследования образов идеального мужчины и мужа [14].

*Цель исследования* состояла в выявлении особенностей субъективной оценки образов идеальной женщины (жены) мужчинами, принадлежащими к разным возрастным категориям и имеющими разный уровень субъектной регуляции.

Проверялась *гипотеза*, что образы идеальной женщины и жены у мужчин зависят от их возрастной категории и типа субъектной регуляции.

#### Выборка, методики и методы исследования

**Участники исследования.** Эмпирическое исследование проводилось среди мужчин г. Набережные Челны. Общее количество испытуемых составило 120 человек, из них 30 человек приняли участие в пилотажном исследовании и 90 человек (по 30 от каждого возрастного периода) – в основном исследовании. Возраст испытуемых от 18 до 55 лет.

**Методики исследования:** опросник «Автономности–зависимости» [15]; субъективное ранжирование качеств; методика «Маскулинность–фемининность» Сандры Бем [16].

**Организация исследования.** Исследование проводилось в три этапа. *Первый этап* – пилотажное исследование. В нем приняли участие мужчины трех возрастных категорий, по 10 представителей каждого возрастного этапа: юность – 18–22 лет; зрелость – 23–35 лет; зрелость – 36–50 лет.

Цель пилотажного исследования – собрать эмпирические данные, необходимые для проведения основного исследования, выяснив, какие качества в образе идеальной женщины (жены) чаще всего встречаются в описании и пользуются популярностью. Таким образом был сформирован основ-

ной список качеств, который на основном этапе исследования предлагался для ранжирования.

В ходе пилотажного исследования испытуемым предлагалось описать не менее 10 качеств «идеальной» женщины, а затем «идеальной» жены, далее ранжировать их в порядке значимости. Данные качества методом группировки скомпонованы в 10 наиболее популярных по количеству вариантов выбора. К ним были отнесены *внешняя привлекательность, ум, хозяйственность, верность, успешность (профессиональная), доброта, чувство юмора, забота, сексуальность, понимание*, при этом испытуемым предъявлялось полное описание каждого качества из этого списка.

*Второй этап* – основное исследование. В начале его всем испытуемым предлагалось ранжировать ряд выделенных нами качеств идеальной женщины и жены. Далее была выявлена степень «маскулинности–фемининности» каждого испытуемого по методике Сандры Бем и проведена диагностика типа субъектной регуляции, в результате чего к трем возрастным были дополнительно сформированы две группы автономных и зависимых испытуемых.

На *третьем этапе* был проведен количественный и качественный сравнительный анализ полученных результатов.

**Методы.** Для обработки первичных данных использовалась статистическая программа Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0), в частности были применены параметрический метод сравнения выборок (*t*-критерий Стьюдента), корреляционный и дисперсионный анализ.

#### Анализ результатов исследования и их интерпретация

Прежде всего рассмотрим особенности образа *идеальной женщины* в представлении мужчин трех возрастных групп без учета типа их субъектной регуляции (таблица).

Средние значения рангов качеств по всем возрастам  
Mean values of ranks of qualities for all ages

Качества	Среднее значение рангов качеств					
	Юность		Взрослость		Зрелость	
	Женщина	Жена	Женщина	Жена	Женщина	Жена
Внешняя привлекательность	4,1	5,73	3,76	4,40	4,26	5,26
Ум	3,00	3,43	3,93	4,76	3,76	3,26
Хозяйственность	5,73	4,10	5,43	4,56	5,63	4,30
Верность	3,46	2,40	4,16	3,20	4,83	3,46
Успешность	7,60	8,43	7,73	8,53	8,20	8,66
Доброта	5,00	5,13	5,53	5,83	3,90	4,10
Чувство юмора	7,73	8,40	7,30	7,20	6,86	8,06
Заботливость	5,96	5,76	6,60	6,13	6,10	6,30
Сексуальность	6,96	7,16	4,63	4,86	5,70	5,90
Понимание	5,43	4,43	5,90	5,33	5,73	5,50



Анализ данных говорит о том, что представление о некоторых качествах практически не меняется в зависимости от возраста, среди них внешняя привлекательность, хозяйственность, успешность и понимание. Остальные показатели имеют свою динамику. Так, оценка ума в юности более значима, чем во взрослом и зрелом возрасте. Показатель «верность» с возрастом существенно ослабевает ( $t = 2,22$  при  $\alpha = 0,05$ ), а «чувство юмора», наоборот, возрастает. Доброта ( $t = 2,92$  при  $\alpha = 0,01$ ) и забота более значимы в юности и зрелости, в период взрослости показатели по ним снижаются. Пик значимости сексуальности приходится на взрослый период, затем он ослабевает в зрелости, а в юности находится в наименьшей значимости (различия между юностью и взрослостью  $t = 3,68$  при  $\alpha = 0,001$ , между юностью и зрелостью  $t = 2,68$  при  $\alpha = 0,05$ ).

Далее рассмотрим образ *идеальной жены* в трех возрастных группах мужчин (см. таблицу). В образе жены неизменными остаются показатели «хозяйственность», «успешность» и «заботливость». Различия показателей доброты (между взрослостью и зрелостью  $t = 3,29$  при  $\alpha = 0,001$ ), чувства юмора (между взрослостью и юностью  $t = 2,11$  при  $\alpha = 0,05$ ), верности (между юностью и зрелостью  $t = 2,42$  при  $\alpha = 0,01$ ) и сексуальности (между юностью и взрослостью  $t = 3,88$  при  $\alpha = 0,001$ , между юностью и зрелостью  $t = 2,2$  при  $\alpha = 0,05$ ) имеют схожую тенденцию с показателями образа идеальной женщины.

Внешняя привлекательность жены наиболее значима для взрослых мужчин, наименее – для юношей. Показатель ума более значим в юности и зрелости; во взрослости он снижается (различия между юностью и взрослостью  $t = 2,22$  при  $\alpha = 0,05$ , между зрелостью и взрослостью  $t = 2,3$  при  $\alpha = 0,05$ ). Понимание больше значимо для юношей, а у взрослых и зрелых мужчин показатель ослабевает, но остается на одинаковом уровне.

Коротко охарактеризуем сходство и различия в образах идеальной женщины и жены у автономных и зависимых мужчин. Было выявлено большое сходство этих образов. В качестве примера можно привести один показательный факт: в обоих случаях и автономные, и зависимые мужчины менее всего ценят профессиональную успешность женщины и наличие у нее чувства юмора. Возможно, здесь свою роль играют сложившиеся социальные стереотипы.

Следующим шагом исследования стал *дисперсионный анализ*. Удалось обнаружить влияние фактора «возраст» ( $F = 3,8$  при  $\alpha = 0,05$ ) на показатель «доброта» в оценке образа идеальной женщины, требование к которому возрастает в более старшем возрасте. Влияние этого фактора обнаруживается также при оценке сексуальности ( $F = 7,23$  при  $\alpha = 0,001$ ). Оно обусловлено разли-

чием между юношами и взрослыми мужчинами, для которых сексуальность наиболее значима, а к зрелости оценка принимает срединную позицию. Влияние возраста прослеживается по этим же качествам (доброта  $F = 5,16$  при  $\alpha = 0,01$  и сексуальность  $F = 7,65$  при  $\alpha = 0,001$ ) в оценке идеальной жены. Помимо этого в образе идеальной жены имеется также влияние возраста на показатель ума ( $F = 3,42$  при  $\alpha = 0,05$ ) – наиболее значимым он становится в юности и зрелости.

Обнаружено также взаимное влияние двух факторов – возраста и психологического пола – на показатель доброты ( $F = 5,45$  при  $\alpha = 0,01$ ): так, при сочетании взрослости и маскулинности усиливается значимость доброты в описании идеальной женщины, а в юности и зрелости, наоборот, снижается, в то время как андрогинность в юности и зрелости усиливает ее значимость, а в зрелости снижает. Взаимное влияние факторов возраста и типа субъектной регуляции обнаружилось при оценке чувства юмора у идеальной женщины ( $F = 3,439$  при  $\alpha = 0,01$ ): при зависимом типе в сочетании со взрослостью мужчины усиливается значимость юмора в описании идеальной женщины, в юности и зрелости, наоборот, это качество делается менее значимым. У автономных мужчин значимость юмора во взрослости усиливается, но не так явно, как у зависимых, и ослабевает в юности и зрелости.

*Корреляционный анализ.* Далее проанализируем корреляционные матрицы для каждого возраста и образа (учитывая только математически значимую корреляцию).

*Юношеский возраст.* Структура образа идеальной женщины сосредоточена вокруг элемента «заботливость», который положительно связан с верностью и добротой. Возможно, проявление заботливости ассоциируется с верностью и преданностью, а также великодушием по отношению к мужчине. При этом верность и заботливость отрицательно связаны с умом и успешностью женщины, т. е. умная и успешная женщина не отличается преданностью и воспринимается как более самостоятельная, менее ласковая и менее великодушная. Однако ум прямо связан с фемининностью – при росте фемининных качеств у мужчины повышается значимость выбора умственных качеств женщины. Установлена отрицательная связь заботы с внешней привлекательностью и сексуальностью, а сексуальность обратно коррелирует с хозяйственностью и чувством юмора. Исходя из этого можно полагать, что у юношей образ идеальной женщины более наполнен эстетическими и визуальными характеристиками. Структуру образа можно оценить как достаточно целостную и вполне устойчивую.

В структуре образа идеальной жены большинство связей сосредоточено вокруг доброты и показателей фемининности. Большинство связей





идентично с образом женщины. Отличия проявляются в следующих связях: доброта положительно коррелирует с верностью, а фемининность связана с хозяйственностью, т. е. чем больше женских качеств проявляется в мужчине, тем более значимой для него становится хозяйственность женщины. Как правило, более фемининные мужчины нуждаются в большем уходе и помощи по дому. Итак, у юношей образ идеальной жены отличается меньшим числом корреляционных связей, почти повторяя связи, прослеженные в образе идеальной женщины, но не обладает такой же целостностью.

*Взрослые мужчины.* Структурообразующими элементами в образе идеальной женщины являются верность, успешность, чувство юмора и ум. Все эти компоненты отрицательно связаны с заботливостью и верностью, которые при этом положительно коррелируют между собой, т. е. для успешной женщины заботливость и преданность семье не характерны, так как большую часть времени она будет отдавать работе. Успешность тоже отрицательно коррелирует с добротой, а верность – с сексуальностью. Видимо, для этих мужчин сексуальность женщины позволяет усомниться в ее верности, к тому же сексуальность отрицательно связана с пониманием и хозяйственностью (хозяйственная женщина не ассоциируется с сексуальностью). Возможно, потому есть еще и отрицательная связь внешней привлекательности с хозяйственностью и заботливостью. Структура этого образа целостна и достаточно устойчива.

Рассмотрим образ идеальной жены. Структурообразующие элементы – тип регуляции и ум – отрицательно связаны между собой, т. е. чем больше автономность мужчины, тем меньше значимость показателя ума женщины. Ум отрицательно связан с верностью и добротой, а верность отрицательно коррелирует с успешностью – можно опять говорить о том, что образ умных и успешных женщин не связан в представлении мужчин с традиционно женскими качествами. Стоит отметить, что в образе идеальной жены сексуальность положительно связана с пониманием, т. е. искреннее отношение и разделение чувств и мыслей мужчины делают жену более желанной в его глазах. Тип регуляции положительно связан с чувством юмора в силу того, что мужчины с высоким уровнем автономности обладают большей уверенностью в себе. Также выявлено, что чем выше показатель маскулинности мужчины, тем меньше становилась значимость хозяйственности, в то время как с ней прямо связана женственность. Структура этого образа обладает меньшей целостностью.

*Зрелые мужчины.* Структура образа идеальной женщины устойчива и достаточно целостна, структурообразующий элемент – внешняя

привлекательность. Она положительно связана с фемининностью, т. е. чем более фемининные качества проявляются у мужчины, тем значимее для него становится внешность женщины. Кроме того, внешняя привлекательность обратно связана с верностью, успешностью и сексуальностью, а успешность – отрицательно с пониманием. Возможно, сексуальность и успешность в зрелости для мужчин становятся не столь актуальными и на первый план выходят более значимые факторы возраста – ум и понимание.

Структура образа идеальной жены тоже устойчива, но более разрозненна. Отличительные связи структуры этого образа следующие: доброта положительно связана с показателями маскулинности и отрицательно – с показателями феминности, т. е. для более мужественных мужчин доброта в жене оценивается более значимо. Также имеются прямые связи между чувством юмора и пониманием и обратные – между хозяйственностью и заботой. Возможно, юмор облегчает понимание, способствуя более тесному и непринужденному общению, а хозяйственность воспринимается мужчинами как проявление заботы.

Итак, в структуре образов идеальной женщины и жены имеется большое количество идентичных связей, поэтому можно говорить о том, что в зрелости эти образы не имеют четкого разграничения и почти сопоставимы.

Рассмотрим корреляционную структуру образов у автономных и зависимых мужчин.

*Автономные мужчины.* Структурообразующие элементы в образе идеальной женщины – заботливость и сексуальность. При этом сексуальность отрицательно связана с добротой и хозяйственностью, т. е. чем выше показатель сексуальности, тем менее значимы для мужчины доброта и хозяйственность. Заботливость оказалась прямо связанной с верностью, которая, в свою очередь, отрицательно коррелирует с успешностью, внешней привлекательностью и умом: успешная, внешне привлекательная и умная женщина не ассоциируется у мужчин с верностью и заботливостью в силу его независимости и самостоятельности.

В структуре образа идеальной жены центральными элементами являются внешняя привлекательность и ум. Ум оказался отрицательно связан с заботой, верностью и добротой, но положительно – с сексуальностью, которая обратно связана с хозяйственностью. И снова внешняя привлекательность отрицательно связана с верностью и заботливостью. Структура обоих образов недостаточно целостна, но устойчива (имеется большое количество связей).

Несмотря на такие многочисленные и, казалось бы, запутанные связи в образах, представляемых автономными мужчинами, можно заметить определенную тенденцию: значимость качеств,



которые ассоциируются с женщиной как хранительницей очага (связываемых с традиционной женской ролью), повышается при одновременном понижении качеств, связанных с современным образом успешной женщины.

*Зависимые мужчины.* Центральными элементами в образе идеальной женщины являются внешняя привлекательность, хозяйственность и доброта. При этом внешняя привлекательность связывается отрицательно с пониманием, заботой, добротой, хозяйственностью, доброта – прямо с заботой и пониманием, а хозяйственность – отрицательно с умом и сексуальностью. Ум также отрицательно коррелирует с добротой и заботой, а успешность – с верностью. Структура этого образа достаточно целостна и устойчива.

В образе идеальной жены центральным показателем является степень маскулинности – фемининности мужчины: чем более фемининные показатели у мужчины, тем предпочтительнее для него умственные качества женщины. По аналогии с образом идеальной женщины здесь также есть отрицательная связь привлекательности с хозяйственностью и пониманием, а понимание положительно связано с добротой. При этом хозяйственность в данной структуре положительно связана с успешностью женщины, а снижение требований к успешности коррелирует с повышением сексуальности и верности со стороны женщины. Структура этого образа не столь целостна, как структура образа идеальной женщины, но во многом повторяет ее.

## Выводы

По результатам исследования можно сделать следующие основные выводы.

1. Выявлено, что для мужчин всех возрастных категорий в оценке качеств идеальной женщины значимыми являются ум и внешняя привлекательность, однако в этот образ юноши включают еще и верность, взрослые мужчины хозяйственность, а зрелые – доброту. В оценке идеального образа жены мужчины всех трех возрастных категорий выделяют верность, при этом у юношей образ дополняется такими качествами, как ум и хозяйственность, у взрослых – хозяйственность и внешняя привлекательность, а в зрелом возрасте важными становятся ум и доброта.

2. У автономных мужчин в образе идеальной женщины преобладают забота и сексуальность, в образе идеальной жены – внешняя привлекательность и ум. Для зависимых мужчин в образе идеальной женщины более ценны внешняя привлекательность, хозяйственность и доброта, а образ идеальной жены связан прежде всего со степенью маскулинности – фемининности самого мужчины.

3. Установлено влияние фактора «возраст» на оценку доброты и сексуальности при форми-

ровании образов идеальной женщины и жены. В образе идеальной жены влияние этого фактора прослеживается также на показатель ума – наиболее значим он становится в юности и зрелости. Одновременное влияние факторов возраста и типа субъектной регуляции обнаружилось только при оценке чувства юмора у идеальной женщины: зависимый тип субъектной регуляции в сочетании со взрослым периодом усиливает для мужчины значимость юмора в описании идеальной женщины, а в юности и зрелости – наоборот, делает это свойство менее значимым. У мужчин с автономным типом субъектной регуляции значимость юмора во взрослости усиливается, но не так явно, как у зависимых мужчин, и ослабевает в юности и зрелости.

## Библиографический список

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи. 3-е изд., СПб., 2013. 336 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие для студентов вузов. СПб., 2018. 431 с.
3. Воронина О. А. Оппозиция духа и материи: гендерный аспект // Вопр. философии. 2007. № 2. С. 56–65.
4. Ильин Е. П. Психология любви. СПб., 2012. 336 с.
5. Коваль Н. А., Мильруд Р. П., Сутормин В. В. Привлекательность противоположного пола как социально-психологическое явление // Мир психологии. 2008. № 4. С. 269–277.
6. Кон И. С. Сексология : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2004. 384 с.
7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М. ; Екатеринбург, 2006. 768 с.
8. Вейнинггер О. Пол и характер / пер. с нем. В. Лихтенштадта. М., 2018. 203 с.
9. Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2008. 320 с.
10. Майерс Д. Социальная психология / пер. с англ. В. Гаврилов, С. Шпак, С. Меленевская и др. 7-е изд. СПб., 2007. 794 с.
11. Гафизова Н. Б. Роль средств массовой информации в формировании и поддержании традиционных ролей мужчин и женщин // Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб., 2003. С. 113–118.
12. Малышева Н. Г. Гендерные стереотипы в средствах массовой коммуникации, ориентированных на аудиторию разных возрастов // Мир психологии. 2004. № 3. С. 171–176.
13. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб., 2010. 688 с.
14. Прыгин Г. С. Образ идеального мужчины (мужа) у женщин разных возрастов, имеющих разные типы субъектной регуляции // Социально-экономические и технические системы : исследование, проектирование, оптимизация. 2016. № 5 (68). С. 48–60.
15. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : Теоретические и экспериментальные исследования. Ижевск ; Набережные Челны, 2009. 304 с.
16. Методика «Маскулинность–фемининность» Сандры Бем. URL: [http://psylab.info/Методика\\_«Маскулинность–фемининность»](http://psylab.info/Методика_«Маскулинность–фемининность») (дата обращения: 27.10.2018).



**Образец для цитирования:**

Прыгин Г. С., Федекин И. Н. Влияние возраста и типа субъективной регуляции мужчин на образы идеальной женщины и жены // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 46–51. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-46-51>

**The Influence of Men's Age and Subjective Regulation Type on the Images of an Ideal Woman and Wife**

**Gennady S. Prygin, Igor N. Fedekin**

Gennady S. Prygin, <https://orcid.org/0000-0001-6525-0068>, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 28 Nizametdinova Str., Naberezhnye Chelny 423812, Republic of Tatarstan, Russia, [gsprygin@mail.ru](mailto:gsprygin@mail.ru)

Igor N. Fedekin, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, 28 Nizametdinova Str., Naberezhnye Chelny 423812, Republic of Tatarstan, Russia, [ifedekin@mail.ru](mailto:ifedekin@mail.ru)

The purpose of the study is to identify the features of the subjective images of an ideal woman and wife due to the age of men and their inherent types of subject regulation. The hypothesis was tested that the images of the ideal woman and the wife in men will be influenced by both their age and the type of their subjective regulation. The study was conducted among men of Naberezhnye Chelny, the total number of subjects was 120 people. The age of the subjects ranged from 18 to 55 years. The questionnaires "Autonomy–dependence" and "Masculinity–femininity" were used. The influence of factor age on the indicator of kindness in assessing images of an ideal woman and wife, as well as the influence of this factor on the assessment of sexuality, has been established. In the image of an ideal wife, the influence of age on the mind index is traced: it is most significant in adolescence and maturity. The combined influence of factors of age and type of subjective regulation was found only when assessing the sense of humor of an ideal woman: the dependent type of subjective regulation in combination with the adult period of a man enhances the importance of humor in describing an ideal woman, while in adolescence and maturity, on the contrary, this factor is less significant. In men with an autonomous type of subjective regulation, the importance of humor in adulthood increases, but not as clearly as in dependent men, and weakens in adolescence and maturity.

**Keywords:** male and female roles, subjective image, values, personal qualities, autonomy, dependent, type of subject regulation.

**References**

1. Andreyeva T. V. *Psikhologiya sovremennoy sem'i* [Psychology of Modern Family]. 3rd ed. St. Petersburg, 2013. 336 p. (in Russian).
2. Bendas T. V. *Gendernaya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Gender Psychology: the study guide for university students]. St. Petersburg, 2018. 431 p. (in Russian).
3. Voronina O. A. Spirit and Matter Opposition: Gender Aspect. *Voprosy filosofii* [Voprosy Philosophy], 2007, no. 2, pp. 56–65 (in Russian).
4. Il'in E. P. *Psikhologiya lyubvi* [Psychology of Love]. St. Petersburg, 2012. 336 p. (in Russian).
5. Koval' N. A., Mil'rud R. P., Sutormin V. V. Attractiveness of Opposite Sex as Social-Psychological Phenomenon. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2008, no. 4, pp. 269–277 (in Russian).
6. Kon I. S. *Seksologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Sexology: the study guide for university students]. Moscow, 2004. 384 p. (in Russian).
7. Shneyder L. B. *Semeynaya psikhologiya: ucheb. posobiye dlya vuzov* [Family Psychology: the study guide for universities]. 2nd ed. Moscow, Ekaterinburg, 2006. 768 p. (in Russian).
8. Veyninger O. *Pol i kharakter* [Sex and Character]. Moscow, 2018. 203 p. (in Russian).
9. Bern Sh. *Gendernaya psikhologiya* [Gender Psychology]. St. Petersburg, 2008. 320 p. (in Russian).
10. Mayers D. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. 7th ed. St. Petersburg, 2007. 794 p. (in Russian).
11. Gafizova N. B. Rol' sredstv massovoy informatsii v formirovani i podderzhanii traditsionnykh roley muzhchin i zhenshchin [Role of Mass Media in Formation and Maintenance of Men's and Women's Traditional Roles]. In: *Praktikum po gendernoy psikhologii* [Practicum of Gender Psychology]. Ed. by I. S. Kletsina. St. Petersburg, 2003, pp. 113–118 (in Russian).
12. Malysheva N. G. Gender Stereotypes at Mass Media Oriented toward Different Ages Public. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2004, no. 3, pp. 171–176 (in Russian).
13. Il'in E. P. *Pol i gender* [Sex and Gender]. St. Petersburg, 2010. 688 p. (in Russian).
14. Prygin G. S. Image of Ideal Man (Husband) in Women of Different Age with Different Types of Subject Regulation. *Sotsial'no-ekonomicheskiye i tekhnicheskkiye sistemy: issledovaniye, proyektirovaniye, optimizatsiya* [Social-Economical and Technical Systems: Investigation, Engineering, Optimization], 2016, no. 5 (68), pp. 48–60 (in Russian).
15. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti: Teoreticheskkiye i eksperimental'nyye issledovaniya* [Psychology of Independence: Theoretical and Experimental Researches]. Izhevsk, Naberezhnye Chelny, 2009. 304 p. (in Russian).
16. Metodika "Maskulinnost'–femininnost'" Sandra Bem (Methodic "Masculinity – Femininity" by Sandra Bem). Available at: [http://psylab.info/Metodika\\_Maskulinnost-femininnost/](http://psylab.info/Metodika_Maskulinnost-femininnost/) (accessed 27 October 2018) (in Russian).

**Cite this article as:**

Prygin G. S., Fedekin I. N. The Influence of Men's Age and Subjective Regulation Type on the Images of an Ideal Woman and Wife. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 46–51 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-46-51>





УДК 316.6

## Соотношение характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов

Н. Ж. Султаниязова

Султаниязова Насия Жалауовна, магистр психологии, преподаватель, кафедра педагогики и психологии, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Республика Казахстан, [nassiyas@mail.ru](mailto:nassiyas@mail.ru)

Исследование соотношения характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия необходимо для разработки программ повышения благополучия населения с учетом фактора идентичности. Цель исследования: анализ соотношения характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане. Гипотеза: предполагается невысокий уровень детерминации субъективного благополучия характеристиками этнической идентичности; имеются сходство и различия, обусловленные этнопсихологическими и культурно-национальными особенностями представителей разных народов. Исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках представителей двух этнических групп русских и казахов из России и Казахстана: по 75 человек (всего 300 человек обоего пола, 29% мужчин), средний возраст  $M = 38$  лет,  $SD = 11,57$ . Методики исследования: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина, включающая пять утверждений, оцениваемых по семибальной шкале; «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски и Х. Леппер в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина (вариант из 4 утверждений, оцениваемых по семибальной шкале); параметры психологического благополучия (автономность, компетентность, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, общий показатель) замерялись с помощью шкалы К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной (полный вариант); типы этнической идентичности (этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этногизм, этноизоляция, этнофанатизм) – с помощью шкал, которые соответствуют типам этнической идентичности (Г. У. Солдатова, С. В. Рыжова, авторская анкета). Показано, что характеристики субъективного благополучия (счастье, удовлетворенность жизнью и баланс аффекта) и психологического благополучия (автономность, компетентность, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, общий показатель) по-разному соотносятся с типами этнической идентичности. Результаты свидетельствуют о более схожих связях у представителей этнических меньшинств в сравнении с большинством в Казахстане и России. Установлено, что этнонигилизм и крайние формы этнической идентичности в большинстве случаев снижают выраженность благополучия. Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ адаптации и взаимодействия представителей различных этнических групп регионального и государственного уровня.

**Ключевые слова:** этническая идентичность, субъективное благополучие, предиктор, русские, казахи.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-52-62>



### Введение

Проблема соотношения этнической идентичности и субъективного благополучия является одной из важнейших в этнопсихологических исследованиях. Это связано с тем, что этническая идентичность является наиболее важной характеристикой личности, оказывающей влияние на всю систему ее переживаний [1]. Кроме того, вполне очевидно, что сохранение внутреннего комфорта, благополучие, переживание счастья связаны с важнейшими социальными потребностями человека, среди которых ведущее место занимает потребность в социальной связанности с другими. Поэтому важным направлением анализа является изучение соотношения характеристик идентичности и субъективного благополучия. Важно также выявить степень детерминации субъективного благополучия различными проявлениями идентичности. Ранее нами были изучены ценностные детерминанты субъективного благополучия, позволившие выяснить степень влияния различных ценностей на вариации характеристик благополучия [2].

Ряд исследователей рассматривают отдельные аспекты указанной проблемы в ракурсе решения отдельных научных задач: исследования видов и структуры идентичности (А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко, Н. Ю. Федунина [3], А. В. Микляева, П. В. Румянцева [4], О. В. Кобзева [5], Д. Н. Разорина [6], И. С. Самошкина [7]), соотношения толерантности и идентичности (Г. С. Кожухарь [8]), профессиональной идентичности (Г. Т. Топанова, М. А. Габдулина [9], Т. В. Смолякова [10]), идентичности молодых людей (Е. А. Сергиенко, Г. Н. Эйдельман [11], О. О. Бричковская [12]), национальной и этнической идентичности (С. А. Мадюкова, О. А. Персидская, Ю. В. Попков [13], М. Ю. Урнов, В. А. Касамара [14], В. В. Гриценко [15], Н. В. Усова [16], И. С. Лучинкина [17], Р. М. Шамионов [18]), темпоральных аспектов идентичности (О. О. Савина [19]), гражданской идентичности (Р. М. Шамионов, А. П. Аренков [20], Р. М. Шамионов [21], Е. Е. Бочарова [22]) и др.

В данном исследовании основным является вопрос о соотношении этнической идентичности и благополучия. Как отмечает Г. У. Солдатова [23], этническая идентичность не просто является характеристикой принятия некоторых групповых представлений, но и рассматривается как пред-





расположенность к схожему образу мыслей и общим этническим чувствам. Как следует из работы автора, этническая идентичность предполагает наличие общей системы отношений и действий в различных ситуациях внутриэтнических контактов. Автор считает, что так происходит определение личностью своего места в системе межэтнических отношений в большом социуме. Наиболее важными характеристиками этнической идентичности, по мысли Г. У. Солдатовой, являются ее устойчивость и позитивность, позволяющие членам этнической группы ощутить психологическую безопасность и стабильность. Поэтому считается, что члены этнических групп склонны защищать и сохранять позитивную идентичность. Однако как следует из исследований Т. Г. Стефаненко [24], это происходит не всегда и возможно при принятии своей этничности негативное отношение к этнической группе. Так, в ряде случаев, по мнению автора, возможно формирование негативной этнической идентичности. Негативная этническая идентичность формируется в результате сравнения этнических групп, при котором этнические меньшинства зачастую подвергаются психологической дискриминации. В результате у представителей этнического меньшинства, самоидентификация которого соответствует тому этносу, к которому они принадлежат, может проявляться негативная этническая идентичность, выражающаяся в ощущении стыда, отрицании и негативном отношении к членам своего этноса.

Исследования в данной области охватывают различные вопросы соотношения идентичности и субъективного благополучия, адаптации, самоактуализации и иных явлений. Так, Р. М. Шамионовым [21] было исследовано соотношение степени эмоциональной приверженности к этнической группе, религиозности, гражданской идентичности и субъективного благополучия. Автором показано, что характеристики субъективного благополучия – счастье и удовлетворенность жизнью – взаимосвязаны с гражданской идентичностью, чувством гордости и радости за свою страну. Счастье и положительный аффект также сочетаются с силой проявления этнических чувств, т. е. на положительные эмоции влияет ощущение принадлежности к этнической группе. Отмечено, что между субъективным благополучием и религиозностью связи не обнаружено. Однако в других исследованиях (М. Аргайл [25]) указано, что религиозность, скорее, способствует достижению субъективного благополучия. С другой стороны, Р. М. Шамионовым установлено, что более значимым предиктором характеристик субъективного благополучия является гражданская идентичность, нежели сила приверженности этнической группе и религии. Поэтому необходимо дополнительное исследование этого вопроса.

Исследования, проведенные Р. М. Шамионовым [1], Е. Е. Бочаровой [26], В. В. Гриценко [27], отражают различные стороны взаимосвязи идентичности и субъективного благополучия, в том числе и с определением опосредующих переменных. Однако остается неясным вклад отдельных характеристик идентичности в переживание субъективного благополучия. Кроме того, важным моментом, требующим дополнительного рассмотрения, являются факторы кросскультурный и специфики этнического окружения.

Таким образом, *цель исследования* заключается в анализе соотношения характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов, проживающих в России и Казахстане.

### Процедура и методы

**Участники исследования.** Исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках представителей двух этнических групп русских и казахов из России и Казахстана: по 75 человек – всего в исследовании приняло участие 300 человек обоего пола (29% мужчин), средний возраст  $M = 38$  лет,  $SD = 11,57$ , 69% горожан, 31% – сельчан.

**Методики.** Для измерения трех характеристик субъективного благополучия были использованы следующие методики: «Шкала удовлетворенности жизнью» Э. Динера в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [28], включающая пять утверждений, оцениваемых по семибалльной шкале; «Шкала субъективного счастья» С. Любомирски и Х. Лепер в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. Н. Осина [28] (вариант с 4 утверждениями, оцениваемыми по семибалльной шкале); параметры психологического благополучия (автономность, компетентность, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, общий показатель) замерялись с помощью шкалы К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной (полный вариант) [29]. Типы этнической идентичности (этнонигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм) замерялись с помощью шкал, которые соответствуют типам этнической идентичности [30].

**Методы.** Для обработки первичных данных использовалась статистическая программа Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 19.0). Использованы параметрический метод сравнения выборок ( $t$ -критерий Стьюдента), корреляционный и регрессионный анализ.

### Результаты исследования и их обсуждение

Обратимся к результатам сравнительного анализа выраженности показателей этнической идентичности в различных группах (табл. 1).



Таблица 1 / Table 1

**Средние показатели типов этнической идентичности этнических групп русских и казахов**  
**Average indicators of the types of ethnic identity in the Russian and Kazakh ethnic groups**

Показатели	Российские русские		Российские казахи		Казахстанские казахи		Казахстанские русские		ANOVA	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	F	Значимость
Этнонигилизм	8,04	2,73	9,39	3,44	9,72	3,39	8,8	3,3	3,91	0,01
Этническая индифферентность	15,2	3,28	14,24	2,71	14,4	3,69	15,01	3,22	1,54	0,2
Позитивная этническая идентичность	21,4	3,35	20,94	3,36	20,47	4,72	20,71	4,03	0,78	0,51
Этноэгоизм	8,72	3,37	10,03	3,17	10,37	4,24	10,17	4,22	2,94	0,03
Этноизоляционизм	8,53	3,41	10,76	3,56	10,37	3,47	9,43	3,48	6,17	0,00
Этнофанатизм	10,6	3,24	13	3,54	13,24	3,79	11,52	3,46	9,52	0,00

Как следует из данных в табл. 1, наиболее выражены различия показателей этнонигилизма, этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма. В целом показатели этнической индифферентности и позитивной этнической идентичности стабильно сходны во всех выборках.

Среди показателей идентичности этнонигилизм ( $t = -2,66; p < 0,05$ ), этническая индифферентность ( $t = 1,95; p < 0,05$ ), этноэгоизм ( $t = -2,45; p < 0,05$ ), этноизоляционизм ( $t = -3,91; p < 0,05$ ), национальный фанатизм ( $t = -4,33; p < 0,05$ ) обнаруживают существенные различия между этническими группами русских и казахов в России. Более значимое отрицание своей этнической принадлежности казахов в России может быть связано со склонностью нивелировать этнические различия в условиях важности межэтнических контактов части казахского населения. Необходимо отметить также, что выявились и более высокие показатели этнофанатизма. Из этих данных следует выделение двух противоположно направленных групп казахов, резко отрицающих этничность и, напротив, ее акцентирующих. Очевидно, более высокие показатели этноэгоизма и этноизоляционизма казахов в России связаны с поиском своей этнической идентичности в широком многонациональном окружении с одной стороны и достаточной близостью и доступностью внутриэтнического взаимодействия с коренным населением Казахстана – с другой.

Среди показателей идентичности русских и казахов, проживающих в Казахстане, обнаруживает различия национальный фанатизм ( $t = -2,9; p < 0,05$ ). Более высокие показатели этнофанатизма у коренных казахов в Казахстане связаны скорее с объективными процессами их поиска собственной национальной идентичности.

Среди всех показателей идентичности этноэгоизм обнаруживает существенные различия между этническими группами русских, проживающих в России и Казахстане ( $t = -2,33; p < 0,05$ ).

Данные результаты не кажутся случайными в силу того, что довольно длительное время (до 90-х гг. XX в.) русские составляли большинство населения в областях, в которых проходили исследования.

Различия показателей идентичности между этническими группами казахов, проживающих в России и Казахстане, отсутствуют ( $p > 0,05$ ), и это свидетельствует о том, что казахи России обладают достаточными ресурсами для этнической социализации и позитивными связями с группой большинства в Казахстане.

Из полученных данных следует, что этнические меньшинства в двух странах имеют достаточно крепкие связи с представителями групп большинства в странах, являющихся их исторической родиной.

Приведенные данные свидетельствуют, что показатели типов этнической идентичности схожи у представителей однородных этнических групп, но значимо отличаются у русских и казахов в Казахстане и России, т. е. межэтнические различия более значимы, нежели межнациональные. В то же время можно отметить, что позитивная идентичность превалирует во всех этнических группах вне зависимости от страны происхождения.

Обратимся к данным корреляционного анализа показателей этнической идентичности с параметрами субъективного и психологического благополучия.

В этнической группе большинства (русских) проживающих в России связи обнаружены с параметрами субъективного благополучия. Так, этнонигилизм связан с балансом аффекта ( $p = -0,280$ ), этноэгоизм имеет положительную связь с удовлетворенностью жизнью ( $p = 0,250$ ), счастьем ( $p = 0,252$ ), национальный фанатизм – с удовлетворенностью жизнью ( $p = 0,305$ ). Эти данные свидетельствуют, что благополучие русских в России во многом обусловлено такими



характеристиками идентичности, которые не выражают отсутствия озабоченности относительно собственной принадлежности к этнической группе. Очевидно, данный процесс связан с тем, что русские как титульная этническая группа в окружении представителей других этносов не склонны испытывать благополучие в случае размывания своей этничности. Скорее, это может быть свидетельством процессов этнической консолидации большинства в условиях весьма высокого внимания государства к интересам групп меньшинств.

Для казахского меньшинства в России характерны связи между показателями идентичности и психологического благополучия, в частности между этнонигилизмом и компетентностью ( $p = -0,284$ ), личностным ростом ( $p = -0,280$ ); этноэгоизмом и личностным ростом ( $p = -0,325$ ), этноизоляционизмом и личностным ростом ( $p = -0,229$ ).

Личностный рост и компетентность как компоненты психологического благополучия отрицательно связаны с этнонигилизмом, т. е. отрицание своей этничности сопряжено с низкими показателями личностного роста и компетентности. Взаимосвязи выраженности этноэгоизма и этноизоляционизма с личностным ростом также свидетельствуют в пользу их обратной (противоположной) сопряженности. Очевидно, психологическое благополучие казахов в России не может быть достигнуто как в случае отрицания своей этничности, так и в случае гипертрофированной склонности выпячивать ее.

В выборке русского меньшинства в Казахстане этнонигилизм связан с личностным ростом ( $p = -0,233$ ), позитивная этническая идентичность имеет связь с личностным ростом ( $p = 0,234$ ), самопринятием ( $p = 0,266$ ), общим показателем ПБ ( $0,272$ ), этноизоляционизм имеет связь с балансом аффекта ( $p = -0,232$ ).

Как видно из полученных результатов, у представителей этнического меньшинства русских в Казахстане, так же как и казахов в России, показатели этнонигилизма отрицательно связаны с характеристикой психологического благополучия «личностный рост», и это говорит о том, что успех в жизни, успешный личностный рост в условиях иноэтнического окружения в большей степени связаны не с отрицанием своей этничности, а скорее с ее признанием.

Эти данные свидетельствуют в пользу того, что этнические меньшинства оказываются в ситуации, когда отрицание своей этничности и замыкание в своей этнической группе не способствуют достижению личностного роста и позитивного аффекта.

В этнической группе большинства (казахов) проживающих в Казахстане показатели этнонигилизма связаны с балансом аффекта ( $p = -0,401$ ),

этническая индифферентность – с удовлетворенностью жизнью ( $p = -0,328$ ), счастьем ( $p = -0,260$ ), балансом аффекта ( $p = -0,325$ ); позитивная этническая идентичность – с компетентностью ( $p = 0,262$ ), позитивными отношениями ( $p = 0,243$ ), самопринятием ( $p = 0,233$ ), общий показатель ( $p = 0,254$ ); этноэгоизм – с удовлетворенностью жизнью ( $p = -0,272$ ), счастьем ( $p = -0,237$ ), балансом аффекта ( $p = -0,250$ ), автономностью ( $p = -0,326$ ), жизненными целями ( $p = -0,229$ ), общий показатель ( $p = -0,271$ ); этноизоляционизм – с автономностью ( $p = -0,257$ ); национальный фанатизм – с удовлетворенностью жизнью ( $p = -0,233$ ), балансом аффекта ( $p = -0,263$ ). Как и в случае с титульной группой русских в России титульная группа казахов в Казахстане характеризуется отрицательными связями этнонигилизма с таким показателем субъективного благополучия, как баланс аффекта. В то же время этноэгоизм и этноизоляционизм отрицательно связаны с характеристиками и психологического, и субъективного благополучия. Очевидно, это объясняется тем, что эмоциональная составляющая благополучия связана с акцентированием этнической принадлежности, но ее излишнее выпячивание, особенно в ущерб другим этническим группам, сопряжено с неблагополучием. В то же время из представленных данных следует, что позитивное принятие своей этничности способствует достижению целого ряда показателей психологического благополучия. Эти данные в некоторой степени согласуются и с результатами исследований Г. У. Солдатовой, С. В. Чигарьковой: «... чем более выражена позитивная этническая идентичность, тем выше способность индивида успешно взаимодействовать с представителями других культур и национальностей» [31].

Обратимся к результатам регрессионного анализа, в котором показатели субъективного благополучия являются зависимыми переменными, а показатели этнической идентичности – независимыми (табл. 2).

Исходя из результатов регрессионного анализа можно выделить ряд наиболее существенных характеристик этнической идентичности как детерминант субъективного благополучия. В выборке русских в России 9% вариаций переменной «удовлетворенность жизнью» объясняется проявлениями национального фанатизма ( $\beta = 0,31$ ;  $t = 2,7$ ;  $p < 0,01$ ). Возможно, это связано с общей тенденцией этнической консолидации в России перед современными вызовами.

В выборке казахов в Казахстане 11% вариаций переменной «удовлетворенность жизнью» объясняется показателями этнической индифферентности ( $\beta = -0,33$ ;  $t = -2,97$ ;  $p < 0,01$ ). Этот результат также можно интерпретировать, опираясь на общую ситуацию со становлением этнической и национальной идентичности в



Таблица 2 / Table 2

**Этническая идентичность как предиктор характеристик субъективного благополучия**  
**Ethnic identity as a predictor of subjective well-being characteristics**

Этническая идентичность	Россия				Казахстан			
	русские		казахи		русские		казахи	
	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$
Предикторы удовлетворенности жизнью								
Национальный фанатизм	0,093	0,305**	–	–	–	–	–	–
Этническая индифферентность	–	–	–	–	–	–	0,108	–0,33
	$R^2 = 0,093$ ; $F = 7,468$ ; $p < 0,01$		–		–		$R^2 = 0,108$ ; $F = 8,830$ ; $p < 0,01$	
Предикторы счастья								
Этноэгоизм	0,063	0,47***	–	–	–	–	–	–
Этноизоляциялизм	0,125	–0,42***	–	–	–	–	–	–
Этническая индифферентность	–	–	–	–	–	–	0,067	–0,26*
	$R^2 = 0,118$ ; $F = 8,319$ ; $p < 0,001$		–		–		$R^2 = 0,067$ ; $F = 5,273$ ; $p < 0,05$	
Предикторы баланса аффекта								
Этнонигилизм	0,081	–0,349**	–	–	–	–	0,161	–0,401***
Этническая индифферентность	0,083	0,294**	–	–	–	–	–	–
Этноизоляциялизм	–	–	–	–	0,054	–0,232*	–	–
	$R^2 = 0,164$ ; $F = 7,063$ ; $p < 0,01$		–		$R^2 = 0,054$ ; $F = 4,151$ ; $p < 0,05$		$R^2 = 0,161$ ; $F = 14,028$ ; $p < 0,001$	
Предикторы показателя «автономность»								
Этноэгоизм	–	–	–	–	–	–	0,106	–0,326**
	–		–		–		$R^2 = 0,106$ ; $F = 8,697$ ; $p < 0,01$	
Предикторы показателя «компетентность»								
Этнонигилизм	–	–	0,081	–0,284*	–	–	–	–
Позитивная этническая идентичность	–	–	–	–	–	–	0,068	0,279*
Этноэгоизм	–	–	–	–	–	–	0,052	–0,227*
	–		$R^2 = 0,081$ ; $F = 6,401$ ; $p < 0,05$		–		$R^2 = 0,120$ ; $F = 4,887$ ; $p < 0,01$	
Предикторы показателя «личностный рост»								
Этноэгоизм	–	–	0,106	–0,325**	–	–	–	–
Позитивная этническая идентичность	–	–	–	–	0,055	0,234*	–	–
	–		$R^2 = 0,106$ ; $F = 8,637$ ; $p < 0,01$		$R^2 = 0,055$ ; $F = 4,231$ ; $p < 0,05$		–	
Предикторы показателя «позитивные отношения»								
Позитивная этническая идентичность	–	–	–	–	–	–	0,059	0,243*
	–		–		–		$R^2 = 0,059$ ; $F = 4,576$ ; $p < 0,05$	
Предикторы показателя «жизненные цели»								
Этноэгоизм	–	–	–	–	–	–	0,053	–0,229*
	–		–		–		$R^2 = 0,053$ ; $F = 4,048$ ; $p < 0,05$	
Предикторы показателя «самопринятие»								
Позитивная этническая идентичность	–	–	–	–	0,071	0,266*	0,054	0,251*
Этноэгоизм	–	–	–	–	–	–	0,057	–0,240*
	–		–		$R^2 = 0,071$ ; $F = 5,549$ ; $p < 0,05$		$R^2 = 0,111$ ; $F = 4,517$ ; $p < 0,05$	





Окончание табл. 2 / The End of table 2

Этническая идентичность	Россия				Казахстан			
	русские		казахи		русские		казахи	
	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$	$\Delta R$	$\beta$
Предикторы общего показателя								
Этнонигилизм	–	–	0,054	–0,232*	–	–	–	–
Позитивная этническая идентичность	–	–	–	–	0,074	0,272*	0,076	0,276*
Этноэгоизм	–	–	–	–	–	–	0,073	–0,292**
	–		$R^2 = 0,054;$ $F = 4,161; p < 0,05$		$R^2 = 0,074;$ $F = 5,846; p < 0,05$		$R^2 = 0,149;$ $F = 6,308; p < 0,05$	

Примечание. \* – при  $p \leq 0,05$ ; \*\* – при  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* – при  $p \leq 0,001$ .

современном Казахстане и поисками дифференцирующих особенностей. Внимание казахов к собственной этничности выступает влияющим фактором удовлетворенности жизни.

Обратимся к анализу предикторов переживания счастья. В выборке русских в России 19% вариаций переменной «счастье» объясняется показателями этнической идентичности – этноэгоизмом ( $\beta = 0,47; t = 3,77; p < 0,001$ ), этноизоляция ( $\beta = -0,42; t = -3,32; p < 0,001$ ). Из этих данных следует, что признание себя частью своего народа способствует счастью, а убежденность в превосходстве своего народа над другими, напротив, снижает выраженность счастья у русских.

В выборке казахов в Казахстане 7% вариаций переменной «счастье» объясняется показателями этнической индифферентности ( $\beta = -0,26; t = -2,3; p < 0,05$ ). Важно отметить, что размывание этнической идентичности казахов в условиях включенности в группу большинства не способствует переживанию ими счастья.

У казахов в России и у русских в Казахстане показатели идентичности не оказывают влияния на вариации удовлетворенности жизнью, баланса аффекта и переживания счастья. Очевидно, это связано с тем, что характеристики субъективного благополучия этнических меньшинств (в отличие от психологического) менее обусловлены этнической идентичностью. Есть предположение, что в этом случае более значимым предиктором может служить гражданская идентичность. В частности, в исследовании Р. М. Шамионова [21] было показано, что гражданская идентичность выступает более весомым фактором субъективного благополучия, нежели выпячивание своей этничности.

Рассмотрим предикторы баланса аффекта. В выборке русских в России 16% вариаций баланса аффекта объясняется показателями этнонигилизма ( $\beta = -0,35; t = -3,16; p < 0,01$ ), этнической индифферентностью ( $\beta = 0,29; t = 2,67; p < 0,01$ ). Эти данные, казалось бы, противоречат друг другу. Здесь возможно действие двойственности идентичности русских, заключающейся в при-

верженности к этнической группе и несклонности проявлять внимание к этнической принадлежности других людей в условиях этнического многообразия в повседневной жизни.

В выборке русских в Казахстане 5% вариаций баланса аффекта объясняется показателями этноизоляция ( $\beta = -0,23; t = -2,04; p < 0,05$ ), что вполне объяснимо, поскольку в иноэтническом окружении этноизоляция может стать фактором больших сложностей в социальной жизни.

В выборке казахов в Казахстане 16% вариаций баланса аффекта объясняется показателями этнонигилизма ( $\beta = -0,4; t = -3,75; p < 0,001$ ). Следовательно, эмоциональное равновесие представителей титульной нации Казахстана в большей мере обусловлено не отсутствием внимания к своей этнической идентичности, а скорее позитивным принятием ее.

Рассмотрим предикторы характеристик психологического благополучия. Характеристика психологического благополучия – автономность не детерминирована показателями этнической идентичности в группах русских и казахов в России и русских в Казахстане. Независимо от этнической идентичности представители данных этнических групп способны следовать собственным убеждениям. В то же время автономность этнического большинства Казахстана (11% вариаций) негативно обусловлена этноэгоизмом ( $\beta = -0,33; t = -2,95; p < 0,01$ ). Этноэгоизм проявляется здесь в противоположном значении, т. е. принятие, отсутствие напряженности и раздражения в общении с представителями других этнических групп, взаимодействие с другими этническими группами способствует проявлениям автономности.

Обратимся к данным, отражающим предикторы компетентности. В выборке казахов в Казахстане 12% вариаций переменной компетентность объясняется проявлениями позитивной этнической идентичности ( $\beta = 0,28; t = 2,52; p < 0,05$ ) и отрицательно – этноэгоизмом ( $\beta = -0,23; t = -2,04; p < 0,05$ ). Казахи в Казахстане как представители титульной этнической группы, испытывая позитивную этническую идентич-



ность, устанавливают баланс толерантности по отношению как к своей этнической группе, так и к другим этническим группам и характеризуются высокими показателями компетентности. В выборке казахов в России 8% вариаций переменной компетентность отрицательно объясняется показателем этнонигилизма ( $\beta = -0,28$ ;  $t = -2,53$ ;  $p < 0,001$ ). Это свидетельствует в пользу того, что отрицание своей этничности способствует выражению компетентности. Исходя из данных результатов можно предположить, что этнонигилизм казахов, скорее, связан с неблагоприятием по показателю компетентности.

Рассмотрим предикторы показателя личностного роста. Данный показатель обусловлен характеристиками этнической идентичности только у представителей национальных меньшинств. В выборке казахов в России 11% вариаций переменной личностный рост объясняется отрицательным показателем этноэгоизма ( $\beta = -0,33$ ;  $t = -2,94$ ;  $p < 0,01$ ). Отрицательная связь этноэгоизма объясняется, как фактор, влияющий негативно на личностный рост, развитие и самореализацию. Очевидно, его отсутствие, наоборот, способствует получению нового опыта, совершенствованию и познанию себя, повышению эффективности поведения.

В выборке русских в Казахстане 6% вариации переменной личностный рост объясняются показателем позитивной этнической идентичности ( $\beta = 0,23$ ;  $t = 2,06$ ;  $p < 0,05$ ), что свидетельствует: в иноэтническом окружении позитивная этническая идентичность русских способствует совершенствованию и познанию себя. Можно предположить, что, живя веками рядом, казахи и русские понимают и принимают культуру, традиции, обычаи друг друга и это способствует не только проявлению толерантности и собственной позитивной этнической идентичности, но и личностному росту в условиях иноэтнического окружения.

Интересно, что такой связи не обнаружено у представителей этнического большинства. Возможно, это объясняется тем, что личностный рост представителей групп большинства происходит независимо от этнических чувств. Можно также предположить более весомое значение для этого гражданской идентичности. Очевидна в данном случае связь и с тем, что представители титульных групп имеют больше возможностей для самореализации.

Обратимся к компоненту «позитивные отношения». В выборке русских и казахов в России, русских в Казахстане данная переменная не детерминирована показателями этнической идентичности. Лишь в выборке казахов в Казахстане 6% вариаций переменной позитивные отношения обусловлены показателем позитивной этнической идентичности ( $\beta = 0,24$ ;  $t = 2,14$ ;

$p < 0,05$ ). Из полученных данных видно, что позитивные отношения этнического большинства в Казахстане как характеристики психологического благополучия в некоторой степени обусловлены позитивной этнической идентичностью. Вместе с тем необходимо отметить, что позитивная этническая идентичность, как следует из работы А. И. Донцова, Т. Г. Стефаненко, и Ж. Т. Уталиевой [32], является важнейшим фактором межэтнического согласия и толерантности.

Рассмотрим предикторы показателя «жизненные цели». В выборке русских и казахов в России, русских в Казахстане компонент психологического благополучия «жизненные цели» не детерминирован показателями этнической идентичности.

Вместе с тем 5% вариаций этой переменной у казахов в Казахстане отрицательно объясняются показателем этноэгоизма ( $\beta = -0,23$ ;  $t = -2,01$ ;  $p < 0,05$ ), что, на наш взгляд, не случайно, поскольку Казахстан, так же как и Россия, является многонациональным государством.

Обратимся к предикторам самопринятия. 7% вариаций самопринятия в выборке русских ( $\beta = 0,27$ ;  $t = 2,36$ ;  $p < 0,05$ ) и 11% в выборке казахов ( $\beta = 0,25$ ;  $t = 2,26$ ;  $p < 0,05$ ) в Казахстане объясняются показателем позитивной этнической идентичности.

Проявление этноэгоизма ( $\beta = -0,24$ ;  $t = -2,15$ ;  $p < 0,05$ ) в выборке казахов в Казахстане несколько снижает самопринятие.

В выборке русских и казахов в России переменная «самопринятие» не детерминирована показателем этнической идентичности. Очевидно, что этническая идентичность не оказывает влияния на самопринятие, т. е. на позитивное отношение к себе и прошлой жизни представителей российской части выборки.

Необходимо отметить, что во всех выборках этноэгоизм и этнонигилизм занимают отрицательные позиции в предикции характеристик субъективного и психологического благополучия. Это значит, что как отрицание своей этничности, так и попытка некоего выигрыша за счет представителей других этносов не способствуют благополучию представителей изучаемых этнических групп.

## Заключение

Результаты исследования свидетельствуют в пользу наиболее сильной выраженности во всех этнических группах показателей позитивной этнической идентичности и этнической индифферентности. Это означает, что и большинство, и меньшинства характеризуются примерно одинаковой возможностью для принятия своей этничности либо недифференцированного отношения к представителям этнических групп.



Такие характеристики психологического благополучия, как компетентность, позитивные отношения и самопринятие, у казахов в Казахстане детерминированы позитивной этнической идентичностью.

Личностный рост и самопринятие положительно детерминированы позитивной этнической идентичностью русских в Казахстане.

Характеристики психологического благополучия не детерминированы этнической идентичностью русских в России.

Компетентность российских казахов отрицательно обусловлена этнонигилизмом, а личностный рост – отрицательно этноэгоизмом.

Этноэгоизм, этноизоляция и этнофанатизм, по Г. У. Солдатовой [23], представляют формы гиперидентичности, которые выражаются в отвержении, неприятии других этносов, как в словесной форме, так и в возможных проявлениях дискриминационных действий. Данные показатели этнической идентичности отрицательно детерминируют субъективное и психологическое благополучие: автономность, компетентность, жизненные цели, самопринятие у казахов в Казахстане, личностный рост у казахов в России, баланс аффекта у русских в Казахстане, счастье у русских в России.

У казахов в Казахстане этническая индифферентность отрицательно обуславливает субъективное благополучие (удовлетворенность жизнью, счастье), что, очевидно, свойственно для этнического большинства. Национальный фанатизм положительно, а этноэгоизм и этноизоляция отрицательно обуславливают показатели субъективного благополучия русских в России.

#### Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности : психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 296 с.
2. Шамионов Р. М., Султаниязова Н. Ж. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Российский психол. журн. 2018. Т. 15, № 1. С. 157–186. DOI: 10.21702/rpj.2018.1.8
3. Войскунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 1. С. 66–83.
4. Микляева А. В., Румянцева П. В. Соотношение центральных и периферических компонентов в структуре социальной идентичности личности // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 5. С. 36–45.
5. Кобзева О. В. Феномен идентичности в психологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 58, ч. 2. С. 332–335.
6. Разорина Д. Н. Проблема структуры и динамики идентичности в современной зарубежной социальной психологии // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2015. Т. 3, № 3 (63). С. 211–218.
7. Самошкина И. С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен // Вопр. психол. 2008. № 4. С. 99–106.
8. Кожухарь Г. С. Соотношение толерантности и идентичности у студентов-психологов // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 6. С. 40–50.
9. Топанова Г. Т., Габдулина М. А. Профессиональная идентичность в контексте самоактуализации личности // Здоровье и образование в XXI веке : электрон. науч.-образовательный вестник. 2016. Т. 18, № 12. С. 132–135. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27698697> (дата обращения: 15.06.2018).
10. Смолякова Т. В. Психологические особенности структуры профессиональной идентичности студентов, обучающихся в художественных вузах // Психологические исследования : электрон. науч. журнал. 2014. Т. 7, № 34. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.06.2018).
11. Сергиенко Е. А., Эйдельман Г. Н. Возрастная идентификация современной молодежи как фактор самодетерминации // Образование и саморазвитие. 2015. № 3. С. 62–72.
12. Бричковская О. О. Психологические условия и индикаторы перехода юношества от диффузной нравственно-экономической идентификации к осознанному самоопределению в проблемно-конфликтных ситуациях // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2018. № 1 (43). С. 134–146.
13. Мадюкова С. А., Персидская О. А., Попков Ю. В. Общенациональная и этническая идентичность молодежи этнических групп республик Сибири в сравнительной перспективе // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 3. С. 69–83.
14. Урнов М. Ю., Касамара В. А. Национальная идентичность студентов России и США (сравнительный анализ). Статья 1. Нормативные представления о своей стране // Общественные науки и современность. 2016. № 5. С. 75–103.
15. Гриценко В. В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6, вып. 1. С. 62–70.
16. Усова Н. В. Опыт взаимодействия личности в условиях поликультурного региона // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 656.
17. Лучинкина И. С. Становление этнической идентичности в процессе этнической социализации // Учен. записки Крымского инж.-пед. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. 2015. № 1. С. 132–137.
18. Шамионов Р. М. Соотношение идентичности и субъективного благополучия личности // Личностная идентичность : вызовы современности. Майкоп, 2014. С. 46–50.
19. Савина О. О. Временные характеристики идентичности взрослого человека // Общество : социология, психология, педагогика. 2017. № 4. С. 38–42.



20. Шамионов Р. М., Аренков А. П. Ценностные отношения и гражданская идентичность молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17, № 3. С. 35–48.
21. Шамионов Р. М. Соотношение степени эмоциональной приверженности к этнической группе, религиозности и гражданской идентичности и субъективного благополучия личности // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26, № 4. С. 107–112.
22. Бочарова Е. Е. Этническая и гражданская идентичность личности представителей разных этногрупп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3. С. 277–282.
23. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. 389 с.
24. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов. М., 2006. 368 с.
25. Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2003. 271 с.
26. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические особенности взаимосвязи субъективного благополучия и саморегуляции личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 65–70.
27. Гриценко В. В. Исследование субъективного благополучия русских и казахов в условиях общественно-экономических перемен // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. ст. Саратов, 2004. С. 132–147.
28. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия : материалы III Всерос. социол. конгресса. М., 2008. URL: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (дата обращения: 30.03.2018).
29. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
30. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Психодиагностика толерантности личности // Гришина А. В., Зеленов А. А., Лунин С. Л. Диагностика влияния этнической идентичности на формирование этнических ауто- и гетеростереотипов у беженцев и вынужденных переселенцев из регионов локальных военных конфликтов и принимающего населения / под ред. И. В. Абакумовой. М., 2016. С. 13–17.
31. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В. Позитивная этническая идентичность как фактор успешности межкультурного взаимодействия // Россия в мировом сообществе : смысловое пространство диалога культур : материалы Междунар. форума «Восточный вектор миграционных процессов : диалог с русской культурой» / отв. ред. Е. В. Кулеш. Хабаровск, 2016. С. 487–490.
32. Донцова А. И., Стефаненко Т. Г., Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности // Вopr. психологии. 1997. № 4. С. 75–86.

#### Образец для цитирования:

Султаниязова Н. Ж. Соотношение характеристик этнической идентичности и субъективного благополучия русских и казахов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-52-62>

#### Correspondence between Characteristics of Ethnic Identity and Subjective Well-Being in Russians and Kazakhs

Nassiya Zh. Sultaniyazova

Nassiya Zh. Sultaniyazova, <https://orcid.org/0000-0003-0119-783X>, West Kazakhstan University of Engineering and Technology, Uralsk, Republic of Kazakhstan, 44/1 Ikhassov Str., Uralsk 09000, Republic of Kazakhstan, [nassiyas@mail.ru](mailto:nassiyas@mail.ru)

Investigation of the correspondence between characteristics of ethnic identity and subjective well-being is necessary for the development of welfare programmes based on the identity factor. Purpose of the study: analysis of the relationship between characteristics of ethnic identity and subjective well-being of Russians and Kazakhs living in Russia and Kazakhstan. Hypothesis: low level of determination of subjective well-being by ethnic identity characteristics is assumed; there are similarities and differences due to the ethno-psychological and cultural-national characteristics of representatives of different nations. The study was conducted on proportionally selected samples of representatives of two ethnic groups of Russians and Kazakhs from Russia and Kazakhstan: 75 people in each sample, with the total of 300

people of both genders (29% male), mean age  $M = 38$  years,  $SD = 11,57$ . Investigation methods: "Satisfaction with life scale" (by Ed Diener, adapted by D. A. Leonteva, E. N. Osina), which includes five statements rated on a seven-point scale; "Subjective happiness scale" (by S. Lyubomirsky, H. Lepper, adapted by D. A. Leonteva and E. N. Osina, which is a scale variant consisting of 4 statements evaluated on a seven-point scale); parameters of psychological well-being (autonomy, competence, personal growth, life goals, self-acceptance, general indicator) were measured with K. Riff's scale adapted by L. V. Zhukovskaya and E. G. Troshikhina (full variant); types of ethnic identity (ethno-nihilism, ethnic indifference, positive ethnic identity, ethno-egoism, ethno-isolationism, ethno-fanaticism) were measured using scales that correspond to the types of ethnic identity (G. U. Soldatova, S. V. Ryzhova), and the unique questionnaire developed by the author. It has been shown that characteristics of subjective well-being (happiness, life satisfaction and balance of affect) and psychological well-being (autonomy, competence, personal growth, life goals, self-acceptance, general indicator) correlate differently with ethnic identity types. The results show more similar connections among members of ethnic minorities, compared with the majority in Kazakhstan and Russia. It has been established that ethno-nihilism and extreme forms of ethnic identity in the majority of cases reduce the well-being's manifestation. The obtained results can





be used to develop programs for adaptation and interaction of representatives of various ethnic groups at regional and state levels.

**Keywords:** ethnic identity, subjective well-being, predictor, Russians, Kazakhs.

## References

1. Shamionov R. M. *Sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory* [Subjective Well-Being of Personality: Psychological Picture and Factors]. Saratov. 2008. 296 p. (in Russian).
2. Shamionov R. M., Sultaniyazova N. J. Values and Attitudes towards Ethnic Culture and Traditions as Predictors of Subjective Well-Being of Russians and Kazakhs. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2018, vol. 15, no. 1, pp. 157–186 (in Russian).
3. Voyskunskiy A. E., Evdokimenko A. S., Fedunina N. Yu. Alternative Identity in Social Networks. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [The Moscow University Herald, Series 14. Psychology], 2013, no. 1, pp. 66–83 (in Russian).
4. Miklyaeva A. V., Rumyantseva P. V. Ratio of Central and Peripheral Components in Structure of Social Identity. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2011, vol. 32, no. 5, pp. 36–45 (in Russian).
5. Kobzeva O. V. Phenomenon of Identity in Psychology. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2018, iss. 58, pt. 2, pp. 332–335 (in Russian).
6. Rasorina D. N. Problem of Structure and Dynamics of Identity in Modern Foreign Social Psychology. *Vestnik Kemerovskogo gos. un-ta* [Bulletin of Kemerovo State University], 2015, vol. 3, no. 3 (63), pp. 211–218 (in Russian).
7. Samoshkina I. S. Territorial Identity as Socio-Psychological Phenomenon. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 2008, no. 4, pp. 99–106 (in Russian).
8. Kozhukhar' G. S. Ratio of Tolerance and Identity of Students-Psychologists. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2009, vol. 30, no. 6, pp. 40–50 (in Russian).
9. Topanova G. T., Gabdulina M. A. Professional Identity in Context of Personality's Self-Actualization. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy vestnik «Zdorov'ye i obrazovaniye v XXI veke»* [Online Scientific & Educational Bulletin "Health & Education Millennium"], 2016, vol. 18, no. 12, pp. 132–135 (in Russian).
10. Smolyakova T. V. Psychological Features of Structure of Professional Identity of Students Studying in Art Universities. *Psikhologicheskiye issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2014, vol. 7, no. 34, p. 7. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 15 June 2018) (in Russian).
11. Sergienko E. A., Eidel'man G. N. Age Identification of Modern Youth as Factor of Self-Determination. *Obrazovaniye i samorazvitiye* [Education and Self Development], 2015, no. 3, pp. 62–72 (in Russian).
12. Brichkovskaya O. O. Psychological Conditions and Indicators of Youth's Transition from Diffuse Moral and Economic Identification to Conscious Self-Determination in Problem-Conflict Situations. *Vestn. Krasnoyarskogo gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'yeva* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University], 2018, no. 1 (43), pp. 134–146 (in Russian).
13. Madyukova S. A., Persidskaya O. A., Popkov Yu. V. National and Ethnic Identity Youth Ethnic Groups of Republics of Siberia in Comparative Perspective. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* [Knowledge. Understanding. Skill], 2017, no. 3, pp. 69–83 (in Russian).
14. Urnov M. Yu., Kasamara V. A. National Identity of Students of Russia and USA (Comparative Analysis). Article 1. Normative Ideas about Their Country. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Contemporary World], 2016, no. 5, pp. 75–103 (in Russian).
15. Gritsenko V. V. Ethnic Identity and Socio-Psychological Adaptation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2006, vol. 6, iss. 1, pp. 62–70 (in Russian).
16. Usova N. V. Experience of Individual's Interaction in Multicultural Region. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2014, no. 5, pp. 656 (in Russian).
17. Luchinkina I. S. Formation of Ethnic Identity in Process of Ethnic Socialization. *Uchenyye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta, Ser. Pedagogika. Psikhologiya* [Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology], 2015, no. 1, pp. 132–137 (in Russian).
18. Shamionov R. M. Sootnoshenie identichnosti i sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Correlation of Identity and Subjective Well-Being of Personality]. In: *Lichnostnaya identichnost': vyzovy sovremennosti* [Personal Identity: Challenges of the Present]. Maikop, 2014, pp. 46–50 (in Russian).
19. Savina O. O. Temporal Characteristics of Adult Identity. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics], 2017, no. 4, pp. 38–42 (in Russian).
20. Shamionov R. M., Arenkov A. P. Value Relations and Civil Identity of Young People. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye* [Human. Community. Management], 2016, vol. 17, no. 3, pp. 35–48 (in Russian).
21. Shamionov R. M. Ratio of Degree of Emotional Commitment to Ethnic Group, Religiosity and Civic Identity and Subjective Well-Being of Individual. *Vestn. Udmurt. un-ta, Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2016, vol. 26, no. 4, pp. 107–112 (in Russian).
22. Bocharova E. E. Ethnic and Civil Identity of Representatives of Different Ethnic Groups. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 3, pp. 277–282 (in Russian).
23. Soldatova G. U. *Psikhologiya mezhetnicheskoy napyazhonnosti* [Psychology of Interethnic Tension]. Moscow, 1998. 389 p. (in Russian).
24. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* [Ethno-psychology]. Moscow, 2006. 368 p. (in Russian).



25. Argail M. *Psihologiya schast'ya* [Psychology of happiness]. St. Petersburg, 2003. 271 p. (in Russian).
26. Bocharova E. E. Ethno-Psychological Features of Relationship between Personality's Subjective Well-Being and Self-Regulation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 3, pp. 65–70 (in Russian).
27. Gritsenko V. V. Issledovanie sub"ektivnogo blagopoluchiya rysskikh i khakasov v usloviyakh obshchestvenno-ekonomicheskikh peremen [Research of Subjective Well-Being of Russians and Khakassians in Conditions of Social and Economic Changes]. In: *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti. Mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh statey* [Problems of Social Psychology of Personality. The inter-university collection of scientific articles]. Saratov, 2004, pp. 132–147 (in Russian).
28. Osin E. N., Leont'ev D. A. *Aprobatsiya rysskoyazychnoy versiy dvykh shkal ekspress-otsenki sub"ektivnogo blagopoluchiya: materialy III Vseros. sotsiol. kongressa* [Testing of Russian Versions of Two Scales Express-Evaluation of Subjective Well-Being. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> All-Russian Sociology Congress]. Moscow, 2008. Available at: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (accessed 30 March 2018) (in Russian).
29. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. Scale of Psychological Wellbeing by K. Riff. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).
30. Soldatova G. U., Shaygerova L. A. Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnosics of Tolerance of a Person]. In: Grishina A. V., Zelenov A. A., Lunin S. L. *Diagnostika vliyaniya etnicheskoy identichnosti na formirovaniye etnicheskikh auto- i geterostereotipov u bezhentsev i vynuždennykh pereselentsev iz regionov lokal'nykh voyennykh konfliktov i prinyimayushchego naseleniya*. Pod red. I. V. Abakumovoy [Diagnostics of the Effect of Ethnic Identity on the Formation of Ethnic Auto- and Hetero-Stereotypes in Refugees and Forced Migrants from regions of local military conflicts and the host population. Ed. by I. V. Abakumovoy]. Moscow, 2016, pp. 13–17 (in Russian).
31. Soldatova G. U., Chigar'kova S. V. Pozitivnaya etnicheskaya identichnost' kak faktor uspešnosti mezhkul'turnogo vzaimodeystviya [Positive Ethnic Identity as Factor of Successful Intercultural Interaction]. In: *Rossiya v mirovom soobshchestve: smyslovoye prostranstvo dialoga kul'tur: materialy Mezhdunar. foruma "Vostochnyy vektor migratsionnykh protsessov: dialog s russkoy kul'turoy"* [Russia in World Community: Semantic Space of Intercultural Dialogue. Materials of the international forum "Eastern Vector of Migration Processes: Dialogue with Russian Culture"]. Ans. ed. E. V. Kulesh. Khabarovsk, 2016, pp. 487–490 (in Russian).
32. Dontsova A. I., Stefanenko T. G., Utalieva Zh. T. Language as Factor of Ethnic Identity. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1997, no. 34, pp. 75–86 (in Russian).

---

**Cite this article as:**

Sultaniyazova N. Zh. Correspondence between Characteristics of Ethnic Identity and Subjective Well-Being in Russians and Kazakhs. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 52–62 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-52-62>

---



УДК 316.6:159.9

## Изменение социометрического статуса младших подростков в процессе обучения

Д. Н. Чернов

Чернов Дмитрий Николаевич, профессор, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и педагогики, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова, Москва, Россия, [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

Целью исследования стало изучение влияния субъект-субъектного взаимодействия педагога и группы младших подростков в процессе обучения на изменение ее социометрической структуры. Проведен анализ состояния разработанности проблемы исследования социально-психологических процессов в учебной группе посредством метода социометрии; выявлены особенности групповой структуры, динамики ее изменения. Актуальность работы обусловлена недостаточной изученностью способов формирования учебной группы как коллективного субъекта и его роли в успешности обучения. Гипотеза исследования состояла в том, что субъект-субъектное взаимодействие педагога и учебной группы в ходе обучающих занятий, целями которых является построение взаимоотношений по типу коллективного субъекта и раскрытие творческого потенциала каждого ученика вне зависимости от его статусного положения, способствует повышению социометрического статуса учеников и улучшению психологического климата в группе. В исследовании участвовали три 6 класса из разных школ г. Москвы по 24–25 учеников из каждого класса в возрасте 12 лет ( $N = 74$ ). На уроках русского языка проводилось обучение с помощью методики изучения словосочетательных / морфологических правил русского языка посредством квазиязыковых текстов (Д. Н. Чернов). В каждом классе до и после обучения проводилась социометрия: оценивались эмоциональный, деятельностно-активный и рефлексивный компоненты сформированности группы как коллективного субъекта. Эффективность обучения изучалась с помощью Ц-теста (У. Рац, Н. Б. Михайлова). Обнаружено, что опосредованное значимой совместной деятельностью субъект-субъектное взаимодействие педагога и учеников способствует улучшению психологического климата в учебной группе и становлению ее как коллективного субъекта учебной деятельности. Наряду с обучающим воздействием фактор улучшения социально-психологических условий реализации учебного процесса является важным для достижения учениками высоких результатов в обучении.

**Ключевые слова:** социометрический статус, младший подросток, психологический климат учебной группы, совместная деятельность, коллективный субъект.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-63-69>

### Введение

Важнейшим профессиональным качеством педагога является умение взаимодействовать с детским коллективом с целью оптимизации психологического климата в учебной группе, что создает благоприятные социально-психологические предпосылки для эффективной обучающей



работы. Задача учителя – создание образовательного пространства для актуализации субъектно-личностного потенциала учеников. Решение ее требует перехода от директивного отношения педагога к ученику к личностно ориентированному партнерскому взаимодействию учителя с учебным коллективом. Одной из задач построения субъект-субъектного взаимодействия учителя и школьника является формирование отношений в классе по типу коллективного субъекта учебной деятельности [1]. Критерии сформированности коллективного субъекта, которые применимы и для ситуации обучения, предложены А. Л. Журавлевым: эмоциональная связанность / взаимозависимость индивидуальных субъектов; высокое качество совместно выполняемой деятельности, широта сфер жизнедеятельности, которые пронизывает их совместная активность; рефлексивное отношение субъектов ко всем сторонам выполняемой деятельности [2]. И. В. Вачков указывает, что формирование класса как коллективного субъекта требует создания условий для эмоционального и интеллектуального сопереживания, когда педагог эмоционально вовлечен в обучающий процесс и способен «разить» своим отношением к предмету изучения учебную группу. При этом открывающиеся ученикам знания являются плодом творческого сотрудничества педагога, ясно представляющего цели обучения, и учебной группы, актуализирующей свои способности в задаваемой педагогом зоне ближайшего развития [1]. По мнению И. Ю. Шустовой, дружеский характер общения педагога и учеников должен выстраиваться вокруг значимого предмета, выводящего всех субъектов на осмысленное сотрудничество, осознание целей и задач деятельности [3]. Таким образом, создание социально-психологических условий для успешной обучающей деятельности в учебной группе в виде отношений «учитель – класс как коллективный субъект» в ходе значимой для детей учебной деятельности является актуальной задачей для педагога. Особенно важным ее решение становится в младшем подростковом возрасте, когда вследствие снижения ценности межличностных взаимоотношений со сверстниками на первое по значимости место для ребенка выходит интимно-личностное общение со сверстниками, а учебная деятельность переживает определенный кризис. Одним из



методов, позволяющим эмпирически оценить структуру межличностных отношений в учебных группах подростков и динамику социально-психологических процессов внутри них, является социометрия.

### **Обзор исследований социометрической структуры учебных групп в младшем подростковом возрасте**

Выявлено, что особенностью социометрической структуры учебных групп в младшем подростковом возрасте является значительный процент низкостатусных членов и небольшое количество социометрических «звезд» [4–6]. Наблюдается выраженная поляризация статусов, особенно вследствие перехода низкостатусных учеников в разряд «непринятых», что приводит к ухудшению социально-психологического климата в учебной группе [6, 7]. В свете этих фактов актуальной является проблема организации психолого-педагогической работы, направленной на повышение статуса «непринятых» и «отвергаемых» учеников хотя бы до среднестатусного уровня. Именно среднестатусные подростки в учебных группах играют весомую роль в формировании групповых ценностей, поддержании стабильности группы и обеспечивают необходимое поле эмоционального благоприятствования одноклассникам [7, 8]. Поскольку для младших подростков характерны категоричность и низкая толерантность в определении статуса одноклассников, отношения внутри учебных групп часто находятся на начальной стадии социализации [6]. Сначала при образовании учебной группы в подростковом возрасте доминируют эмоционально-личностные мотивы, но по мере развития группы начинает преобладать совокупность деловых и личностных характеристик [9]. Исследователями отмечается, что социометрическая структура учебной группы может существенно отличаться в зависимости от социометрического критерия, положенного в основу построения этой структуры. Так, подросток может иметь достаточно высокий статус в учебной ситуации в соответствии с учебными достижениями, а в ситуации внеучебного общения у него может не быть друзей в классе и его статус снижается [10]. Итак, важнейшей задачей педагога является работа по налаживанию дружеских отношений в классе, что приведет к сбалансированной корреляции эмоционально-личностной и личностно-деловой социометрических структур учебной группы и постепенному формированию ее как коллективного субъекта.

Изменение социометрического статуса членов учебной группы возможно в ходе специальных социально-психологических тренингов. Обнаружено, что в ходе такой коррекционно-

профилактической формы работы повышается уровень общей интеграции учебной группы как социальной системы, сплоченности, эмоционального удовлетворения от межгруппового взаимодействия и делового общения [8, 11]. Вместе с тем мало изучен вопрос о возможностях изменения социометрической структуры учебной группы в ходе занятий, в которых направленное оздоровление социально-психологического климата является следствием специально организованной обучающей работы.

Необходимо обратить внимание еще на один факт. Обнаружено, что статус младших подростков в деловом общении во многом связан со школьными отметками, т. е. уровень академической успеваемости в некоторой степени предопределяет социометрический статус в классе [6]. С нашей точки зрения, преодоление такой ситуации возможно путем вовлечения класса в познавательную творческую деятельность в ходе делового общения, результаты выполнения которой зависели бы от степени субъектной самореализации подростков. Подобная творческая, эмоционально привлекательная, новая по содержанию деятельность может создать позитивные условия для проявления субъектного потенциала в первую очередь низкостатусных членов учебной группы и изменения их статусного положения. При этом контроль социально-психологических процессов со стороны педагога в ходе выполнения такой деятельности становится решающим. Крайне мало работ, в которых продемонстрировано позитивное влияние изменения социометрической структуры учебной группы на результаты академической успеваемости учащихся младшего подросткового возраста. Есть основание полагать, что такие изменения происходят: в одной из работ, правда, выполненной на выборке старшеклассников, выявлено, что показатели успеваемости детей улучшаются вследствие повышения сплоченности учебной группы [12].

Целью работы стало изучение влияния субъект-субъектного взаимодействия педагога и учебной группы в процессе обучения на изменение ее социометрической структуры. Цель реализовывалась в контексте конкретной учебной ситуации – занятий по постижению словообразовательных / морфологических правил русского языка. *Гипотеза* исследования состояла в том, что субъект-субъектное взаимодействие педагога и учебной группы в ходе обучающих занятий, целью которого является построение взаимоотношений по типу коллективного субъекта и раскрытие творческого потенциала каждого ученика вне зависимости от его статусного положения, способствует повышению социометрического статуса учеников и улучшению психологического климата в группе.





## Организация и методы исследования

В исследовании участвовали три 6 класса из разных общеобразовательных школ г. Москвы. В каждом классе все методики применены к 24–25 ученикам в возрасте 12 лет. Количество девочек и мальчиков в каждом классе примерно равно. Объем выборки – 74 ребенка.

Как отмечает Е. Д. Божович, материал для языкового обучения должен быть эмоционально привлекательным, нестандартным с точки зрения его устройства, чтобы способствовать актуализации творческой инициативы и субъектных свойств школьника. Подобные лингвистические задачи позволяют проводить обучение в зоне ближайшего развития каждого ученика [13]. Мы попытались разработать такой материал. За пять дней ученикам были предложены для учебной работы пять текстов, которые преимущественно состояли из квазислов – слов с бессмысленными звукосочетаниями. Квазислова соответствуют определенным словообразовательным / морфологическим моделям русских слов. Тексты обладают смысловой целостностью. Школьникам необходимо было перевести тексты на русский язык, сохраняя смысловую целостность и грамматические характеристики исходного текста. По нашему замыслу тексты должны были способствовать актуализации «чувства языка» и формированию аналитико-синтетической деятельности по познанию закономерностей устройства русского языка [14].

В каждом классе до и после проведения обучающих занятий проводилось социометрическое исследование. Использовалась параметрическая процедура проведения с ограниченным числом вариантов выбора (5 вариантов). Дети отвечали на вопросы: «Представь, что ты участвуешь в творческом конкурсе. Тебе необходимо собрать группу одноклассников и сочинить интересный рассказ. 1) С кем из одноклассников тебе было бы приятнее всего сочинять его? 2) С кем из одноклассников у тебя получилось бы сочинить самый лучший рассказ на конкурсе? 3) Если бы тебя попросили внести исправления в рассказ, чтобы сделать его еще лучше, с кем из одноклассников ты стал бы это делать?». В соответствии с представлениями о коллективном субъекте А. Л. Журавлёва [2] вопросы характеризуют эмоциональный, деятельностно-активный и рефлексивный компоненты взаимоотношений в коллективе сверстников. Высчитывались: индивидуальные индексы социометрического статуса; групповые индексы психологической взаимности, референтности, конфликтности, сплоченности, экспансивности [15]. Результаты социометрии сопоставлялись до и после обучения.

Для отбора детей в экспериментальные и контрольные группы использовались школьные

оценки уровня знания русского языка и индивидуальные индексы социометрического статуса: каждый класс делился на четыре группы, в которых оказывалось примерно равное количество испытуемых. Из подгрупп создавались две экспериментальные и две контрольные группы. В каждую группу попадало по одной подвыборке из каждого класса. С каждой подгруппой работа осуществлялась отдельно в соответствии с экспериментальным планом. В экспериментальной группе «Индивидуальное обучение» (20 учеников) после выполнения языкового задания экспериментатор проводил обучающую работу с каждым ребенком, основываясь на характере его ошибок, позволяя ребенку корректировать себя исходя из оказываемой экспериментатором помощи. Аналогично строилась работа с детьми из экспериментальной группы «Групповое обучение» (18 учеников), с той лишь разницей, что ученикам предлагалось расшифровывать «искусственные» тексты в парах, после чего экспериментатор проводил обучающую работу со всей малой группой, основываясь на характере ошибок каждого ребенка, оказывая помощь посредством наводящих вопросов, давая возможность каждому ученику высказать свои варианты решения задания, позволяя всем детям корректировать свои решения. В контрольной группе «Индивидуальная работа» (18 учеников) каждый ребенок самостоятельно работал над заданиями. Экспериментатор не оказывал помощи ученикам. В контрольной группе «Групповая работа» (18 учеников) дети выполняли задания в парах, после чего вся группа имела возможность самостоятельно обсудить свои решения и скорректировать их. Экспериментатор не вмешивался в ход обсуждения.

На шестой день эффективность обучающей работы оценивалась при помощи Ц-теста (У. Рац, Н. Б. Михайлова), состоящего из текстов на русском языке с пропущенными частями слов, которые необходимо было восстановить, сохраняя их смысловую и грамматическую целостность [16].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерного пакета STATISTICA 12.

## Результаты и их обсуждение

Социометрические критерии репрезентируют разное субъективное отношение к гипотетической ситуации выполнения творческой задачи. Если первый критерий должен был побуждать детей к выбору партнеров на основе эмоциональной привлекательности, то второй и третий критерии – к выбору одноклассников в творческую группу на основании необходимости достижения высокого результата в деятельности с возможностью его максимально эффективной



коррекции. Анализ различий по индивидуальным социометрическим индексам внутри каждого класса в зависимости от социометрического критерия не выявил различий. Однако анализ вариативности индексов показал, что наблюдается увеличение дисперсии оценок по второму и третьему критерию ( $p < 0,001$ ). Это косвенно указывает на разнонаправленные изменения индексов детей. У одноклассников с высоким статусом в классе, выявленном на основании критерия эмоциональной комфортности при гипотетическом выполнении творческой деятельности, социометрический статус становился еще выше при оценке сверстниками на основании необходимости осуществить пред-

лагаемую деятельность и коррекцию ошибок в ней с максимальной эффективностью. Обратная зависимость наблюдалась у детей с низким индексом социометрического статуса в классах. Иными словами, при постановке детям задачи выбрать в творческую группу одноклассников по критерию не эмоциональной комфортности, а достижения высокой результативности в деятельности небольшое количество «принятых» и «звезд» упрочивало свой статус, и одновременно росла непривлекательность для одноклассников «непринятых» и «отвергаемых». Статистически подтвердить это предположение удалось с использованием при подсчетах модулей индексов социометрического статуса (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Сопоставление индексов социометрического статуса, вычисленных по разным социометрическим критериям, взятых по модулю**  
**Comparison of sociometric status indices calculated according to different module-based sociometric criteria**

Переменные	СиЭ		СиДА		СиРО		$F_{\text{эмп.}}$	$P_{\text{Post Hoc}}$		
	$\bar{x}$	$S$	$\bar{x}$	$S$	$\bar{x}$	$S$		1–2	1–3	2–3
Класс «А»	0,18	0,14	0,27	0,18	0,32	0,23	15,65****	****	****	*
Класс «В»	0,15	0,11	0,33	0,25	0,35	0,26	22,75****	****	****	n.s.
Класс «С»	0,13	0,08	0,25	0,17	0,29	0,17	25,90****	****	****	n.s.

Примечание. СиЭ, СиДА и СиРО – первый, второй и третий социометрические критерии соответственно. Здесь и далее  $\bar{x}$  – среднее арифметическое,  $S$  – стандартное отклонение,  $F_{\text{эмп.}}$  – эмпирическое значение критерия Фишера,  $P_{\text{Post Hoc}}$  – уровни значимости при Post Hoc анализе. Уровни значимости: \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\*\* –  $p \leq 0,001$ ; n.s. – статистически незначимые различия.

Таким образом, эмоционально-личностные и личностно-деловые социометрические структуры учебных групп в младшем подростковом возрасте до начала серии обучающих занятий различались, наблюдался эффект поляризации статусов. С нашей точки зрения, этот факт указывает на относительно низкий, предсубъектный уровень развития учебных групп как коллективных субъектов, что в целом соответствует имеющимся литературным данным [6, 7, 9, 10].

Подгруппы, которые составили контрольные и экспериментальные выборки, не различались по индивидуальным и групповым индексам, рассчитанным для выделенных подвыборок каждого класса по каждому социометрическому критерию, что указывает на их эквивалентность друг другу. После проведения обучения значимо возросли индексы социометрического статуса по всем критериям в подгруппах, относящихся к выборке «Групповое обучение» ( $p \leq 0,05$ ). Это означает, что создаваемые при обучении субъект-субъектные отношения между педагогом и малой группой позитивно повлияли на психологический климат в подвыборках. Сравнение групповых индексов до и после эксперимента в каждой группе без учета специфики социометрического критерия показало, что возросли все индексы (кроме индекса конфликтности) во всех подгруппах, со-

ставивших выборку «Групповое обучение»: возросло число взаимного положительного выбора, возрос их удельный вес в совокупности всех случаев положительного выбора, подгруппы стали более сплоченными, возросла их эмоциональная экспансивность (за счет увеличения количества случаев положительного выбора) (табл. 2).

При проведении повторной социометрии одноклассники из этих подвыборок хотели видеть в творческой группе, как правило, партнеров по групповому обучению; отрицательный выбор сменился нейтральным либо положительным отношением к членам подвыборки. Таким образом, малые группы, проходившие групповое обучение, характеризуются более высоким уровнем социально-психологической зрелости. Учитывая специфику выбранных социометрических критериев, можно говорить о становлении этих малых групп в качестве коллективных субъектов в ходе обучения.

В других подвыборках значимых изменений не произошло. Стоит раскрыть содержание социально-психологических процессов, которые происходили в подгруппах, образующих выборку «Групповая работа». Работа сопровождалась конфликтами, давлением со стороны наиболее активных участников на других членов группы при совместном обсуждении. В итоге некоторые



Таблица 2 / Table 2

**Различия в групповых социометрических индексах, высчитанных по подгруппам, входящим в выборку «Групповое обучение», до и после проведения эксперимента**  
**Differences in group sociometric indices calculated by subgroups included in the “Group study” sample before and after the experiment**

Класс	Групповой индекс	Социометрия до эксперимента			Социометрия после эксперимента		
		Med.	$x_{\min}$	$x_{\max}$	Med.	$x_{\min}$	$x_{\max}$
«А»	ИВ	0,13	0,13	0,13	0,67	0,53	0,67
	ИР	0,29	0,22	0,29	0,56	0,53	0,59
	ИК	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
	ИС	0,20	0,20	0,20	1,00	0,80	1,00
	ИЭ	0,20	0,20	0,20	1,00	0,80	1,00
«В»	ИВ	0,27	0,13	0,40	0,80	0,67	0,93
	ИР	0,44	0,25	0,60	0,71	0,63	0,74
	ИК	0,13	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00
	ИС	0,20	0,00	0,60	1,20	1,00	1,40
	ИЭ	0,60	0,40	0,60	1,20	1,00	1,40
«С»	ИВ	0,27	0,13	0,27	0,93	0,67	0,93
	ИР	0,33	0,25	0,33	0,74	0,67	0,78
	ИК	0,00	0,00	0,13	0,00	0,00	0,00
	ИС	0,40	0,00	0,40	1,40	1,00	1,40
	ИЭ	0,40	0,40	0,40	1,40	1,00	1,40

Примечание. Литерой обозначен соответствующий класс. Med. – медиана,  $x_{\min}$  и  $x_{\max}$  – минимальное и максимальное значение соответственно. ИВ – индекс взаимности, ИР – индекс референтности, ИК – индекс конфликтности, ИС – индекс сплоченности, ИЭ – индекс экспансивности. По всем индексам (кроме ИК) во всех группах различия по критерию Краскела–Уоллиса  $p \leq 0,05$ .

члены группы проявляли конформизм либо изменяли свои ответы без ориентации на групповое мнение. В парах, в которых изначально складывались дружеские отношения, они упрочивались; в парах с нейтральными или конфликтными отношениями дети предпочитали выполнять задания самостоятельно. Качественный анализ результатов повторной социометрии показывает, что в подгруппах, образующих выборку «Групповая работа», некоторые «принятые» переходили в «звездный» статус, а «непринятые» становились «изгоями», что в соответствии с имеющимися данными [6, 7] может говорить о снижении уровня социализации групп. В одной из подвыборок

возросло взаимное неприятие друг друга ее членами, что выразилось в статистически значимых различиях между индексами, полученными до и после эксперимента ( $p = 0,01$ ).

Важным результатом является то, что, хотя самые высокие оценки выполнения Ц-теста в сравнении с контрольными выборками ( $p \leq 0,05$ ) имели учащиеся из группы «Индивидуальное обучение», эта группа статистически значимо не отличалась от выборки «Групповое обучение». Это указывает на высокую эффективность предложенных лингвистических задач для обучения закономерностям русского языка как индивидуально, так и при работе с малой группой (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Сопоставление экспериментальных и контрольных групп по оценкам Ц-теста**  
**C-test evaluation on comparison between experimental and control groups**

Переменные	Индивидуальное обучение		Групповое обучение		Индивидуальная работа		Групповая работа		$F_{\text{эмп.}}$
	$\bar{x}$	$S$	$\bar{x}$	$S$	$\bar{x}$	$S$	$\bar{x}$	$S$	
Оценка по Ц-тесту	4,65	0,49	4,44	0,51	4,06	0,64	4,17	0,62	4,28**

Примечание. Уровень значимости: \*\* –  $p \leq 0,01$ .



Данный аспект представляется важным для практики школьного обучения, поскольку педагог в ходе субъект-субъектного взаимодействия достигает цели как непосредственно обучения, так и улучшения психологического климата в учебной группе.

### Заключение

Таким образом, осуществляемое педагогом опосредованное значимой совместной деятельностью субъект-субъектное взаимодействие способствует улучшению психологического климата в учебной группе в младшем подростковом возрасте и становлению ее в качестве коллективного субъекта учебной деятельности. Наряду с обучающим воздействием фактор улучшения социально-психологических условий реализации учебного процесса является важным для достижения учениками высоких результатов в обучении.

**Благодарности и финансирование:** *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 16-06-00822-ОГН «Модель социокультурной обусловленности языковой компетенции ребенка в среднем школьном возрасте»).*

### Библиографический список

1. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 44 с.
2. Журавлев А. Л. Коллективный субъект : основные признаки, уровни и психологические типы // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 5. С. 72–80.
3. Шустова И. Ю. Ориентация педагога как воспитателя на субъектную позицию воспитанника в контексте изменений современного образования // Азимут научных исследований : педагогика и психология. 2017. Т. 6, № 2 (19). С. 203–206.
4. Гребенникова О. В. Социальная идентификация современных подростков и юношей // Вестн. РГГУ. Сер. Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 3 (9). С. 119–132.
5. Куимова Н. Н., Иванова И. А., Тарасюк А. А. К вопросу взаимосвязи понимания дружбы и образа себя в подростковом возрасте // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 10, № 12. С. 140–143.
6. Хлыбова Е. В. Особенности социометрического статуса младших и старших подростков // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2009. Т. 15, № 1. С. 166–169.
7. Кислая И. В. Роль среднестатусных подростков в формировании и поддержании нормативной структуры группы // Психолого-педагогические исследования. 2010. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Kislaya.phtml> (дата обращения: 12.02.2019).
8. Сачкова М. Е. Социальная психология среднестатусного учащегося в современном российском образовательном пространстве : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 46 с.
9. Крушельницкая О. Б. Подросток в системе референтных отношений : учеб. пособие. М., 2007. 208 с.
10. Полина А. В. Особенности доверительных отношений подростка и их влияние на социометрический статус в классе // Форум. Сер. Гуманитарные и экономические науки. 2015. № 2 (5). С. 92–97.
11. Балашова И. Г. Изменение социометрического статуса подростков в процессе социализации в учебной группе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1999. 20 с.
12. Голубева Г. Ф. Непараметрическая социометрия в анализе связи формальной и неформальной подструктуры общения старшеклассников // Alma mater (Вестн. Высшей школы). 2017. № 4. С. 37–39.
13. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития : возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
14. Чернов Д. Н. Опыт создания квазиязыкового материала для языкового обучения в среднем школьном возрасте // Психолог. 2018. № 1. С. 25–38.
15. Марковская И. М. Социометрические методы в психологии : учеб. пособие. Челябинск, 1999. 46 с.
16. Рац У., Михайлова Н. Б. Новый метод диагностики языковой компетентности : Ц-тест // Иностранная психология. 1995. Т. 3, № 5. С. 72–78.

### Образец для цитирования:

Чернов Д. Н. Изменение социометрического статуса младших подростков в процессе обучения // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 63–69. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-63-69>

### Sociometric Status Change in Junior Adolescents in the Process of Training

Dmitry N. Chernov

Dmitry N. Chernov, <https://orcid.org/0000-0001-5404-5325>, Russian National Research Medical University named after N. I. Pirogov, 1 Ostrovitianov Str., Moscow 117997, Russia, [chernov\\_dima@mail.ru](mailto:chernov_dima@mail.ru)

The purpose of the study was to investigate the influence of the subject-subject interaction of a teacher with a group of junior teen-

agers on the change of its sociometric structure in the process of learning. We analyzed the state-of-art in the investigations of socio-psychological processes in a study group using the sociometric method; the study also revealed features of the group structure and the dynamics of its change. The relevance of the work is due to the lack of knowledge of how to form an educational group as a collective subject and its role in the learning success. The hypothesis of the study was that the subject-subject interaction of a teacher with a study group during training sessions has the objectives of building relationships according to the type of a collective subject and





uncovering the creative potential of each student, regardless of his/her status, which contributes to improving the sociometric status of students and the group climate. Three groups of sixth graders from various schools in Moscow took part in the study. There were 24–25 pupils aged 12 in each group ( $N = 74$ ). The lessons of the Russian language were taught using the method of learning derivational/morphological rules of the Russian language through quasi-language texts (D. N. Chernov). We carried out sociometry in each class, before and after lessons, where emotional, activity and action-related, and reflexive components of the formation of the group as a collective subject were evaluated. The effectiveness of learning was studied using the C-test (U. Ratz, N. B. Mikhailova). It has been found out that, if mediated by a significant joint activity, the subject-subject interaction of the teacher and students contributes to improvement of psychological climate in the study group and its formation as a collective subject of educational activity. Along with the teaching effect, the factor of improving socio-psychological conditions for the implementation of educational process is important for students to achieve better academic results.

**Keywords:** sociometric status, junior teenager, psychological climate of the study group, team work, collective subject.

**Acknowledgments:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 16-06-00822-ОГН «Model of socio-cultural conditionality of language competence of a child at average school age».

## References

1. Vachkov I. V. *Razvitie samosoznaniya uchitelei i uchashchikhsya v polisub"ektnom vzaimodeistvii* [Development of Self-Consciousness of Teachers and Pupils in Polysubject Interaction]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2002. 44 p. (in Russian).
2. Zhuravlev A. L. Collective Subject: Basic Features, Levels and Psychological Types. *Psikhol. zhur.* [Psychological Journal], 2009, vol. 30, no. 5, pp. 72–80 (in Russian).
3. Shustova I. Yu. Orientation of Teacher as Moral Educator at Subject Position of Mentee in Context of Changes of Modern Education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2017, vol. 6, no. 2 (19), pp. 203–206 (in Russian).
4. Grebennikova O. V. Social Identification of modern Teenagers and Youth. *Vestnik RGGU, Ser. Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [Bulletin of RSUH, Ser. Psychology. Pedagogy. Education], 2017, no. 3 (9), pp. 119–132 (in Russian).
5. Kuimova N. N., Ivanova I. A., Tarasyuk A. A. On Question of Relationship of Understanding of Friendship and Self-image in Adolescence. *Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniya* [Successes of Modern Science and Education], 2016, vol. 10, no. 12, pp. 140–143 (in Russian).
6. Khlybova E. V. Features of Sociometric Status of Younger and Older Adolescents. *Vestn. Kostrom. gos. un-ta, Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2009, vol. 15, no. 1, pp. 166–169 (in Russian).
7. Kislaya I. V. Role of Average Status Adolescents in Formation and Maintenance of Normative Structure of Group. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education), 2010, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2010/3/Kislaya.phtml> (accessed 12 February 2019).
8. Sachkova M. E. *Sotsial'naya psikhologiya srednestatusnogo uchashchegosya v sovremenном rossiyskom obrazovatel'nom prostranstve*: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk [Social psychology of the average student in the modern Russian educational space]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Psychol.). Moscow, 2012. 46 p. (in Russian).
9. Krushel'nitskaya O. B. *Podrostok v sisteme referentnykh otnosheniy: ucheb. posobie* [Teenager in System of Reference Relations]. Moscow, 2007. 208 p. (in Russian).
10. Polina A. V. Features of Trust Relationships of Teenager and Their Impact on the Sociometric Status in Class. *Forum, Ser. Gumanitarnye i ekonomicheskie nauki* [Forum, Ser. Humanities and Economics], 2015, no. 2 (5), pp. 92–97 (in Russian).
11. Balashova I. G. *Izmenenie sotsiometricheskogo statusa podrostkov v protsesse sotsializatsii v uchebnoi grappe* [Changing of Sociometric Status of Adolescents in Process of Socialization in Study Group]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Samara, 1999. 20 p. (in Russian).
12. Golubeva G. F. Nonparametric Sociometry in Analysis of Formal and Informal Substructure of Communication of High School Students. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Alma mater (Bulletin of Higher School)], 2017, no. 4, pp. 37–39 (in Russian).
13. Bozhovich E. D. Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in the conditions of indirect cooperation. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 4, pp. 91–99 (in Russian).
14. Chernov D. N. Experience in Creating of Quasi-Language Material for Language Learning in Middle School Age. *Psikholog* [Psychologist], 2018, no. 1, pp. 25–38 (in Russian).
15. Markovskaya I. M. *Sotsiometricheskie metody v psikhologii: ucheb. posobie* [Sociometric Methods in Psychology]. Chelyabinsk, 1999. 46 p. (in Russian).
16. Rats U., Mikhailova N. B. New Method of Diagnostics of Language Competence: C-Test. *Inostrannaya psikhologiya* [Foreign Psychology], 1995, vol. 3, no. 5, pp. 72–78 (in Russian).

## Cite this article as:

Chernov D. N. Sociometric Status Change in Junior Adolescents in the Process of Training. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 63–69 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-63-69>



УДК 159.923.2

## Интегральная индивидуальность студентов с разным сочетанием рациональности и склонности к риску при принятии решений



Т. В. Белых

Белых Татьяна Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультативной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tvbelih@mail.ru

В статье представлены результаты факторного исследования, целью которого является изучение взаимосвязи показателей разноуровневых свойств в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным сочетанием выраженности рациональности принятия решений и склонности к риску. Выявлено, что различия в интеграции разноуровневых свойств в структуре индивидуальности у студентов с разным сочетанием выраженности рациональности принятия решений и склонности к риску проявляются в неравнозначном вкладе психодинамических, личностных и социально-психологических свойств, в способность к саморегуляции в ситуации принятия решений. Исследование выполнено на выборке студентов ( $N = 153$ ) с применением психодиагностических методик, направленных на изучение разноуровневых свойств интегральной индивидуальности: тест-опросника самоофективности (Дж. Маддукс, М. Шеер в адаптации А. В. Бояринцевой), опросника формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова, опросника «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), опросника исследования уровня импульсивности (В. А. Лосенков), методики «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман), опросника «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т. В. Корниловой, нового опросника толерантности–интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, теста фрустрационных реакций (С. Розенцвейг в модификации Н. В. Тарабриной). Показано, что различия в интеграции разноуровневых свойств в зависимости от сочетания выраженности рациональности принятия решений и склонности к риску связаны с уровнем саморегуляции, выраженностью психодинамической активности, адаптивности и эмоциональности, а также способами реагирования в ситуации фрустрации. Сходство во всех сравниваемых выборках проявляется в наличии связи между психодинамическим ресурсом личности и ее способностью к саморегуляции. Увеличение эмоциональности как свойства темперамента приводит к увеличению импульсивности в ситуации принятия решений и склонности к риску. Напротив, усиление адаптивности на уровне психодинамики снижает импульсивность и стремление к неопределенности. Использование полученных в результате исследования данных связано с возможностью разработки на их основе целенаправленного психологического обучения студентов навыкам саморегуляции и компенсации психодинамической эмоциональности и неадаптивности с целью контроля импульсивного поведения в ситуации принятия решений.

**Ключевые слова:** интегральная индивидуальность, рациональность принятия решений, склонность к риску, психодинамическая адаптивность, саморегуляция, способ реагирования на фрустрирующую ситуацию.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-70-77>

### Введение

Проблема изучения психологических детерминант принятия личностью решения является на сегодняшний день актуальной по нескольким причинам. В современном социуме предъявляются высокие требования к личности профессионала, а именно наличию способности принимать решения не только в стандартных ситуациях профессиональной деятельности, но и в ситуациях неопределенности, а также в условиях конфликта интересов субъектов межличностного или профессионального общения (переговорный процесс, принятие непопулярных решений руководителями разного уровня, процесс осуществления медиации в условиях конфликта и др.). Совокупность личностных характеристик и необходимых компетенций может существенно повышать способность человека справляться со стрессовой ситуацией и принимать решения, основанные на рациональном выборе средств достижения цели. Знание предрасположенности личности к соответствующему способу принятия решений может служить основой для прогнозирования успешности / неуспешности ведения тех видов профессиональной деятельности, которые связаны с реализацией межличностного взаимодействия в ситуациях высокой неопределенности ее исхода.

Прикладная значимость изучения этой проблемы связана с необходимостью разработки научно обоснованных способов психологического консультирования профессионалов с целью расширения ранообразия способов принятия решений в ситуациях, требующих высокого уровня саморегуляции, саморефлексии и рациональности.

### Теоретическое обоснование проблемы

Проблема исследования психологических составляющих процесса принятия решений остается актуальной для современного научного знания. В работах Дж. фон Неймана и О. Моргенштерна в рамках теории игр и теории оптимального управления были сформулированы первые подходы к их изучению и определены основные этапы принятия решений (построение вариантов альтернативы, их оценка и выбор оптимальной альтернативы) [1]. В отечественной



психологии процесс принятия решений изучался как с помощью ситуационного подхода, так и с применением принципов подхода интегративного и субъектно-деятельностного.

Психологические исследования проблемы принятия решений, проведенные А. В. Брушлинским, Б. М. Величковским, Л. Л. Гуровой, А. А. Журавлевым, А. В. Карповым, А. И. Китовым, Т. В. Корниловой, Б. Ф. Ломовым, В. Д. Шадриковым, В. В. Кочетковым и И. Г. Скотниковой, позволили анализировать комплекс не только ситуативных, но и индивидуально-психологических детерминант принятия решений. Большое внимание в этих работах уделено также выявлению эвристических стратегий выбора альтернативы. Принятие решений изучается в рамках психологии управления (В. А. Абчук, А. Г. Венделин, В. В. Голубинов, В. В. Григолава, Д. Н. Завалишина, А. Н. Иванова, А. В. Карпов, Ю. Козелецкий, Т. В. Корнилова, В. В. Кочетков, И. Кхол, О. И. Ларичев, Б. Ф. Ломов, Е. В. Маркова, В. Ф. Рубахин, И. Г. Скотникова, Л. Н. Сумароков, А. В. Филиппов и др.) и новой области междисциплинарного знания – финансового поведения (Н. П. Гришина, Т. В. Белых, С. П. Сидоров) [2].

В современной отечественной психологии изучению процесса принятия решений и его личностной детерминации уделяется большое внимание. Так, исследованию этой проблемы посвящены работы Н. Г. Брюховой, которая изучала влияние самопонимания на принятие решений юношами и девушками [3], Т. А. Загузовой, выявившей гендерные, возрастные и индивидуально-личностные различия в процессах принятия решений [4], Н. В. Семичевой, обнаружившей когнитивно-стилевую детерминацию принятия решений [5], В. С. Ахтямова, выявившего психологические условия принятия управленческих решений руководителями в стрессогенных ситуациях [6], Т. В. Белых, изучавшей нейро- и психодинамические различия в структуре индивидуальности субъекта при принятии финансовых решений с разной степенью риска (2016), а также стиль саморегуляции и выраженность готовности к риску при принятии решений у студентов с разным уровнем самооффективности (2017) [7, 8].

В настоящем исследовании была поставлена *цель* изучить особенности интеграции межуровневых свойств интегральной индивидуальности у студентов в зависимости от характера сочетания рациональности и склонности к риску при принятии решений.

#### **Выборка и методы исследования**

Эмпирическое исследование было организовано на базе ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского». В нем

приняли участие студенты факультетов психологии и экономики 1–4 курсов в количестве 153 человека (76 юношей и 77 девушек).

Студенты были разделены на 4 группы: с высокой рациональностью и низкой выраженностью склонности к риску, с низкой рациональностью и высокой выраженностью склонности к риску, с низкой рациональностью и низкой выраженностью склонности к риску и с высокой рациональностью и высокой выраженностью склонности к риску при принятии решений.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: тест-опросник самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер в адаптации А. В. Бояринцевой), опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В. М. Русалова, опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В. И. Моросанова), опросник исследования уровня импульсивности (В. А. Лосенков), методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цуккерман), опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25) Т. В. Корниловой, новый опросник толерантности–интолерантности к неопределенности Т. В. Корниловой, тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга в модификации Н. В. Тарабриной, а также статистические методы анализа полученных данных – факторный анализ с применением пакета прикладных программ «STATISTICA-8.0».

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Результаты факторного анализа, проведенного в группе с высокой рациональностью и низкой выраженностью склонности к риску, представлены в табл. 1.

В данной группе выделены два значимых фактора, в которых представлена взаимосвязь показателей двух уровней интегральной индивидуальности – психодинамического и личностного. Наибольшая интеграция межуровневых показателей характерна для *первого фактора* «Психодинамический ресурс – толерантность к неопределенности». Как видно из табл. 1, наибольший факторный вес имеют все показатели формально-динамических свойств индивидуальности, отражающие наличие психодинамического ресурса личности (по степени убывания факторного веса), – общая активность, адаптивность, психомоторная, коммуникативная и интеллектуальная активность, эмоциональность. Наибольший факторный вес на личностном уровне имеет показатель «толерантность к неопределенности», далее по степени убывания веса фактора – готовность к риску, высокий уровень саморегуляции, общая самооффективность, способность к программированию как стиль саморегуляции, гибкость поведения, коммуни-



Таблица 1 / Table 1

**Данные факторного анализа в группе с высокой рациональностью  
и низкой выраженностью склонности к риску**  
**Data of factor analysis in the group with high rationality and low severity of risk appetite**

Уровень интегральной индивидуальности	Показатели интегральной индивидуальности	Факторы	
		1	2
Личностный	Самоэффективность коммуникативная	,558	–
	Самоэффективность общая	,651	-,544
	Стиль саморегуляции – планирование	–	–
	Стиль саморегуляции – моделирование	,536	-,633
	Стиль саморегуляции – программирование	,573	–
	Гибкость	,559	–
	Общий уровень саморегуляции	,659	–
	Импульсивность	–	,562
	Поиск острых ощущений	,497	–
	Непереносимость однообразия	,653	–
	Рациональность	,476	–
	Готовность к риску	,661	–
	Толерантность к неопределенности	,667	–
	Межличностная интолерантность к неопределенности	–	,581
Психодинамический	Индекс психомоторной активности	,781	–
	Индекс интеллектуальной активности	,705	–
	Индекс коммуникативной активности	,742	–
	Индекс общей активности	,952	–
	Индекс общей эмоциональности	,455	,722
	Индекс общей адаптивности	,813	–

кативная самооэффективность, моделирование, поиск острых ощущений, рациональность.

*Второй фактор* «Психодинамическая эмоциональность – межличностная интолерантность к неопределенности» позволяет говорить о том, что при увеличении эмоциональности как темпераментальной характеристики у респондентов из данной группы проявляется импульсивность, снижается способность к саморегуляции и уменьшается уверенность в собственной успешности.

Результаты факторизации в данной группе свидетельствуют о том, что высокая рациональность в сочетании с непринятием риска при наличии ярко выраженного психодинамического ресурса сопровождается успешной саморегуляцией, гибкостью поведения и уверенностью в собственной успешности в ситуации неопределенности. Повышение эмоциональности на уровне психодинамики приводит к снижению способности к саморегуляции и повышению импульсивности.

Результаты факторного анализа, проведенного в группе с низкой рациональностью и высокой выраженностью склонности к риску, представлены в табл. 2.

Согласно данным, представленным в табл. 2, в результате факторизации выделено четыре значи-

мых фактора на данной выборке. В трех факторах представлены показатели всех исследуемых уровней интегральной индивидуальности – психодинамического, личностного, социально-психологического. *Первый фактор* «Психодинамическая адаптивность – толерантность к неопределенности – фиксация на препятствии» позволяет обнаружить, что принятие риска связано с высокой ресурсностью на уровне индивидуальных свойств, о чем свидетельствуют большой факторный вес всех интегративных индексов формально-динамических свойств индивидуальности, при этом, в отличие от первой группы, эмоциональность у студентов, принимающих риск, имеет низкие значения. Студентов этой группы отличают также ярко выраженное стремление к поиску острых и новых ощущений, непереносимость однообразия, гибкость поведения и высокая общая самооэффективность. В межличностном общении при возникновении фрустрирующих ситуаций они склонны демонстрировать препятственно-доминантный тип реагирования.

*Второй фактор* «Интеллектуальная активность – способность к саморегуляции» показывает, что при сформированной способности к саморегуляции и высокой психодинамической



**Данные факторного анализа в группе с низкой рациональностью  
и высокой выраженностью склонности к риску**  
**Data of factor analysis in the group with low rationality and high severity of risk appetite**

Уровень интегральной индивидуальности	Показатели интегральной индивидуальности	Факторы			
		1	2	3	4
Личностный	Самоэффективность предметная	–	,688	–	–
	Самоэффективность коммуникативная	–	–,528	–	,576
	Самоэффективность общая	,532	–	–	–
	Стиль саморегуляции – планирование	–	–	–,525	–
	Стиль саморегуляции – моделирование	,567	,608	–	–
	Стиль саморегуляции – программирование	–	,772	–	–
	Оценивание результатов	–	,689	–	–
	Гибкость	,602	–	–	–
	Общий уровень саморегуляции	–	,739	–	–
	Импульсивность	–	–,763	–	–
	Поиск острых ощущений	,574	–	–	–
	Непереносимость однообразия	,564	–	–	–,521
	Поиск новых впечатлений	,539	–	–	–
	Неадаптивное стремление к трудностям	–	–	,675	–
	Рациональность	–	,555	–	–,587
	Готовность к риску	–	–	,799	–
	Толерантность к неопределенности	,728	–	–	–
Интолерантность к неопределенности	–,518	–	–	–	
Межличностная интолерантность к неопределенности	–	–	–	,668	
Психодинамический	Индекс психомоторной активности	,851	–	–	–
	Индекс интеллектуальной активности	,580	,660	–	–
	Индекс коммуникативной активности	,692	–,545	–	–
	Индекс общей активности	,940	–	–	–
	Индекс общей эмоциональности	–,576	–	,666	–
	Индекс общей адаптивности	,981	–	–	–
Социально-психологический	Экстрапунитивность	–	–	–	–,720
	Интрапунитивность	–	–	–	,527
	Импунитивность	–	–	–	,628
	Препятственно-доминантный	,645	–	–,489	–
	Самозащитный	–	–,668	–	–

интеллектуальной активности у студентов, принимающих риск, увеличивается рациональность и снижается импульсивность.

*Третий фактор* «Психодинамическая эмоциональность – готовность к риску» отражает следующую зависимость: высокая степень готовности к риску связана с наличием неадаптивного стремления к трудностям, высокой эмоциональностью на уровне темперамента и сниженной способностью к саморегуляции.

*Четвертый фактор* «Межличностная интолерантность к неопределенности – импунитивность» показывает, что высокая уверенность в

собственной коммуникативной эффективности связана с неприятием неопределенности в процессе общения. Во фрустрирующих ситуациях студенты с низкой рациональностью, но высокой склонностью к риску проявляют интрапунитивные и импунитивные реакции.

Таким образом, в отличие от предыдущей выборки, студенты, имеющие низкие показатели рациональности, склонны к проявлению неадаптивного стремления к трудностям, поиску новых и острых ощущений, они более эмоциональны на уровне психодинамики, готовы рисковать, а в ситуации фрустрации



фиксируют свое внимание на препятствии, хотя при высоких показателях психодинамической адаптивности проявляют большие способности в саморегуляции и могут эффективно действовать в ситуации неопределенности. Сходство сравниваемых выборок проявляется в наличии

уверенности в собственной эффективности и большой ресурсности на уровне психодинамики.

Результаты факторного анализа, проведенного в группе с низкой рациональностью и низкой выраженностью склонности к риску, представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Данные факторного анализа в группе с низкой рациональностью и низкой выраженностью склонности к риску**

**Data of factor analysis in the group with low rationality and low severity of risk appetite**

Уровень интегральной индивидуальности	Показатели интегральной индивидуальности	Факторы	
		1	2
Личностный	Самоэффективность предметная	,729	–
	Самоэффективность коммуникативная	,564	–
	Самоэффективность общая	,634	–
	Стиль саморегуляции – программирование	,740	–
	Самостоятельность	–	,565
	Общий уровень саморегуляции	,597	–
	Неадаптивное стремление к трудностям	,646	–
	Рациональность	–	,526
	Межличностная интолерантность к неопределенности	–,577	–
Психодинамический	Индекс психомоторной активности	,814	–
	Индекс интеллектуальной активности	,623	,551
	Индекс коммуникативной активности	,720	–
	Индекс общей активности	,946	–

В данной выборке были выделены два значимых фактора, в которых представлены показатели двух уровней интегральной индивидуальности – психодинамического и личностного.

*Первый фактор* «Психодинамическая активность – самооффективность». В этот фактор на уровне психодинамики, в отличие от предыдущих выборок, с наибольшим факторным весом вошли только индексы активности (за исключением коммуникативной), и это говорит о наличии больших задатков для реализации разных видов деятельности, что подтверждается и высокими показателями выраженности всех видов самооффективности – предметной, коммуникативной, общей. Психодинамическая активность этими студентами может осуществляться на высоком уровне саморегуляции.

*Второй фактор* «Интеллектуальная активность – самостоятельность» обнаруживает, что высокие показатели психодинамической интеллектуальной активности связаны в этой выборке со сформированной самостоятельностью как чертой личности и рациональностью при принятии решений.

Таким образом, студенты, у которых и рациональность, и склонность к риску имеют низкие значения, могут проявлять высокую активность в разных сферах самореализации и

при этом уверены в собственной результативности и самостоятельны.

Результаты факторного анализа, проведенного в группе с высокой рациональностью и высокой выраженностью склонности к риску, представлены в табл. 4.

В выделенной нами группе студентов обнаружены два значимых фактора, объединяющих показатели двух уровней интегральной индивидуальности. *Первый фактор* «Психодинамическая адаптивность – способность к саморегуляции» образован показателями психодинамической адаптивности и активности, а также саморегуляции и самооффективности. Отрицательные значения факторного веса показывают отсутствие у студентов стремления к поиску новых впечатлений и низкую импульсивность.

Анализ факторных весов *второго фактора* «Психодинамическая эмоциональность – импульсивность» показывает, что эмоциональность и коммуникативная активность на уровне психодинамики связаны с увеличением импульсивности у студентов из данной выборки.

Можно сказать, что студенты, имеющие высокие показатели как рациональности, так и склонности к риску, могут в поведении проявлять и способность к саморегуляции, и импульсивность, которая выражается во взаимосвязи с уси-



Таблица 4 / Table 4

**Данные факторного анализа в группе с высокой рациональностью  
и высокой выраженностью склонности к риску**  
**Data of factor analysis in the group with high rationality and high severity of risk appetite**

Уровень интегральной индивидуальности	Показатели интегральной индивидуальности	Факторы	
		1	2
Личностный	Самоэффективность предметная	,789	–
	Самоэффективность коммуникативная	,531	–
	Самоэффективность общая	,624	–
	Стиль саморегуляции – планирование	,507	–
	Общий уровень саморегуляции	,846	–
	Импульсивность	–,547	,578
	Поиск новых впечатлений	–,599	–
Психодинамический	Индекс психомоторной активности	,646	–
	Индекс интеллектуальной активности	,723	–
	Индекс коммуникативной активности	,693	,516
	Индекс общей активности	,860	–
	Индекс общей эмоциональности	–	,885
	Индекс общей адаптивности	,956	–

лением психодинамической эмоциональности. Усиление адаптивности на уровне психодинамики снижает импульсивность и стремление к неопределенности.

### Заключение

Проведенный факторный анализ позволил выявить сходство и различия в интеграции разноуровневых свойств индивидуальности в группах студентов с разным сочетанием рациональности и склонности к риску при принятии решений.

Сходство во всех сравниваемых выборках проявляется в наличии связи между психодинамическим ресурсом личности и ее способностью к саморегуляции, т. е. вне зависимости от характера сочетания рациональности / склонности к риску при принятии решений способность к саморегуляции оказывается связанной с биологически-детерминированной ресурсностью личности. Повышение значений эмоциональности как свойства темперамента влечет за собой увеличение импульсивности в поведении. Напротив, усиление адаптивности на уровне психодинамики снижает импульсивность и стремление к неопределенности.

Различия в группах с разным сочетанием рациональности и склонности к риску проявляются в следующем: выраженность рациональности принятия решений сопровождается хорошей саморегуляцией, гибкостью поведения и уверенностью в собственной успешности в ситуациях неопределенности. Снижение рациональности и преобладание склонности к риску влечет за собой усиление неадаптивного стремления к трудностям, поиск

новых и острых ощущений, фиксированность на возникающих препятствиях при возникновении фрустрации и взаимосвязано с высоким уровнем эмоциональности на уровне темперамента.

При наличии низкой и рациональности, и склонности к риску студенты проявляют нормативное поведение в разных сферах самореализации, демонстрируют уверенность и самостоятельность.

Студенты, имеющие высокие показатели как рациональности, так и склонности к риску, демонстрируют амбивалентное сочетание способности к саморегуляции и импульсивности, которая может усиливаться при высоких значениях психодинамической эмоциональности.

Таким образом, полученные данные могут быть использованы при моделировании условий принятия решений за счет акцентирования внимания на особенностях сочетания рациональности и склонности к риску у личности в студенческом возрасте. Развитие способности к саморегуляции у лиц с высокой психодинамической эмоциональностью способно повысить уровень рациональности принятия решений, а также снизить неадаптивное стремление к трудностям и поиску новых и острых ощущений. Интеграция межуровневых взаимосвязей свойств интегральной индивидуальности у студентов в зависимости от особенности сочетания таких личностных свойств, как рациональность и склонность к риску при принятии решений, позволила выявить вклад природных психодинамических основ индивидуальности и приобретенных – личностных и социально-психологических – в характере принимаемых личностью решений. В результате



проведенного исследования выявлено, что показатели психодинамики во всех сравниваемых выборках имеют наибольший факторный вес, что говорит о большем вкладе в проявление рациональности / склонности к риску – психодинамических основ интегральной индивидуальности. Компенсация биологически-детерминированных характеристик возможна при организации целенаправленного психологического обучения навыкам саморегуляции и выработки собственного стиля принятия решений, основанного на понимании собственной природной ресурсности и возможностей личности для осуществления успешной саморегуляции и саморазвития.

Перспективами настоящего исследования является выявление стилевых особенностей принятия решений у лиц с разным сочетанием рациональности / склонности к риску с целью обеспечения целенаправленного их развития у профессионалов, деятельность которых связана с принятием решений в условиях риска и высокого уровня неопределенности.

#### Библиографический список

1. Моросанова В. И., Индина Т. А. Регуляторные и личностные основы принятия решений. СПб. ; М., 2011. 282 с.
2. Grishina N. P., Belykh T. V., Sidorov S. P. The conceptual analysis as a methodological basis for the creation of a behavioural theory of the financial decision-making under uncertainty // International Annual Edition of Applied Psychology : Theory, Research, and Practice. 2015. P. 5–10. URL: [www.interpsy.sgu.ru](http://www.interpsy.sgu.ru) (дата обращения: 15.05.2018).
3. Брюхова Н. Г. Влияние самопонимания на принятие решений юношами и девушками : дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007. 145 с.
4. Загузова Т. А. Гендерные, возрастные и индивидуально-личностные различия в процессах принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 23 с.
5. Семичева Н. В. Когнитивно-стилевая детерминация принятия решений : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 21 с.
6. Ахтямов В. С. Психологические условия принятия управленческих решений руководителями в стрессогенных ситуациях : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.
7. Бельх Т. В. Принятие финансовых решений с разной степенью риска : нейро- и психодинамические различия в структуре индивидуальности // Экономическая психология : прошлое, настоящее, будущее : материалы III междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 2 / под ред. А. Н. Неверова, А. В. Латкова. Саратов, 2016. С. 74–80.
8. Бельх Т. В., Бельх В. В. Стиль саморегуляции и выраженность готовности к риску при принятии решений у студентов с разным уровнем самоэффективности // Эмоциональный интеллект: психология, бизнес, право, образование : сб. материалов I междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2017. С. 35–40.

#### Образец для цитирования:

Бельх Т. В. Интегральная индивидуальность студентов с разным сочетанием рациональности и склонности к риску при принятии решений // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 70–77. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-70-77>

#### Integral Individuality of Students with Different Combinations of Rationality and Risk Appetite in Decision-Making

Tatyana V. Belykh

Tatyana V. Belykh, <https://orcid.org/0000-0003-2478-3460>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., 410012 Saratov, Russia, [tvbelih@mail.ru](mailto:tvbelih@mail.ru)

The article presents the results of an empirical study which has the purpose of studying the relationship of indicators of multi-level properties in the structure of integral individuality of students with different combinations of rationality of decision-making and risk appetite. Presumably there are differences in the integration of inter-level properties in the structure of individuality among students with different combinations of rational decision-making and risk appetite, which manifest themselves in the unequal contribution of psychodynamic, personal and socio-psychological properties to the ability of self-regulation in decision-making situations. The study was performed on a sample of students ( $N = 153$ ) using psychodiagnostic methods aimed at studying multi-

ple properties of integral individuality, i.e. self-efficacy test questionnaire (J. Madduks, M. Scheer adapted by A. V. Boyarintseva), questionnaire of formal and dynamic properties of individuality by V. M. Rusalov, questionnaire called "Style of behavioral self-regulation" (V. I. Morosanova), impulsivity level questionnaire by V. A. Losenkov, "Self-assessment of proneness to extreme-risk behavior" questionnaire by M. Zukkerman, "Personal factors of decision making (LFR-25) questionnaire by T. V. Kornilova, new questionnaire of tolerance and intolerance to uncertainty by T. V. Kornilova, test of frustration reactions by S. Rosenzweig, modified by N. V. Tarabrina. It has been shown that differences in the integration of different levels of properties depending on the combination of manifestation of rational decision-making and risk appetite are associated with the level of self-regulation, manifestation of psychodynamic: activity, adaptability and emotionality, as well as ways of reacting in a situation of frustration. Similarities in all compared samples are manifested in the presence of a connection between the psychodynamic resource of a person and his/her ability to self-regulate. An increase in emotionality as a property of temperament leads to an increase in impulsiveness in a decision-making situation and risk appetite. On the contrary, increased adaptability at the psychodynamics level reduces impulsivity and desire for uncertainty. Use of





data obtained as a result of research is associated with possibility of developing targeted psychological training of students in the skills of self-regulation and compensation of psychodynamic emotionality and non-adaptability in order to control impulsive behavior in a decision-making situation.

**Keywords:** integral individuality, rationality of decision making, risk appetite, psychodynamic adaptability, self-regulation, responses to frustrating situation.

## References

1. Morosanova V. I., Indina T. A. *Regulyatornyye i lichnostnyye osnovy prinyatiya resheniya* [Regulative and Personal Bases of Decision Making]. St. Petersburg, Moscow, 2011. 282 p. (in Russian).
2. Grishina N. P., Belykh T. V., Sidorov S. P. The conceptual analysis as a methodological basis for the creation of a behavioural theory of the financial decision-making under uncertainty. *International Annual Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice*, 2015, pp. 5–10. Available at: [www.interpsy.sgu.ru](http://www.interpsy.sgu.ru) (accessed 15 May 2018).
3. Bryukhova N. G. *Vliyaniye samoponimaniya na prinyatiye resheniy yunoshami i devushkami: dis. ... kand. psikholog. nauk* [Influence of Self-Understanding on Making Decision by Young Boys and Girls. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. Astrakhan, 2007. 145 p. (in Russian).
4. Zaguzova T. A. *Gendernyye, vozrastnyye i individual'no-lichnostnyye razlichiya v protsessakh prinyatiya resheniy: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Gender, Age and Individual-Personal Differences at Processes of Making Decisions. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. Moscow, 2009. 23 p. (in Russian).
5. Semicheva N. V. *Kognitivno-stilevaya determinatsiya prinyatiya resheniy: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Cognitive and Style Determination of Making Decisions. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. Moscow, 2010. 21 p. (in Russian).
6. Akhtyamov V. S. *Psikhologicheskiye usloviya prinyatiya upravlencheskikh resheniy rukovoditelyami v stressogennykh situatsiyakh: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* [Psychological Conditions of Making Managerial Decisions by Managers in Stress Situations. Thesis Diss. Cand. Sci. (Psychol.)]. Moscow, 2013. 24 p. (in Russian).
7. Belykh T. V. Prinyatiye finansovykh resheniy s raznoy stepen'yu riska: neuro- i psikhodinamicheskiye razlichiya v strukture individual'nosti [Making Financial Decisions with Different Degree of Risk: Neuro- and Psycho-Dinamic Differences in Structure of Individuality]. *Ekonomicheskaya psikhologiya: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye: materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch. Ch. 2* [Economical Psychology: Past, Present, Future. Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Part 2]. Ed. by A. N. Neverov, A. V. Latkov. Saratov, 2016. pp. 74–80 (in Russian).
8. Belykh T. V., Belykh V. V. Stil' samoregulyatsii i vyrazhennost' gotovnosti k risku pri prinyatii resheniy u studentov s raznym urovnem samoeffektivnosti [Style of Self-Regulation and Degree of Risk Readiness during Making Decisions by Students with Different Level of Self-Effectiveness]. *Emotsional'nyy intellekt: psikhologiya, biznes, pravo, obrazovaniye: sb. materialov I mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Emotional Intellect: Psychology, Business, Law, Education. Collection of Papers of the 1st International Scientific and Practical Conference]. Saratov, 2017, pp. 35–40 (in Russian).

## Cite this article as:

Belykh T. V. Integral Individuality of Students with Different Combinations of Rationality and Risk Appetite in Decision-Making. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 70–77 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-70-77>



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 373.5

### Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности

И. Ю. Шустова

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

Цель исследования, представленного в статье, заключается в раскрытии понятия «детско-взрослая общность» как новой тенденции развития коллективного воспитания, показать ее роль в воспитании и развитии современного школьника, выделить направления и способы работы педагогов по проявлению и удержанию общности с воспитанниками. Изложены теоретические и методические основы функционирования детско-взрослой общности как условия и ресурса воспитания и развития современного школьника. Отмечено, что проблема общности является не столько социальной, сколько жизненной, личностно-смысловой проблемой развития современного ребенка. Детско-взрослая общность является тем необходимым внешним условием, которое задает эталон культурных норм и ценностей и в то же время поддерживает самоопределение и самореализацию школьника, проявление его субъектной позиции во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Описаны факторы влияния детско-взрослой общности на школьника, обозначены задачи воспитательной деятельности педагога в пространстве детско-взрослой общности, выделены оптимальные условия воспитания и развития школьника в детско-взрослой общности. Раскрыты событийность как качественный признак детско-взрослой общности, потенциал со-бытийной общности для развития школьника, действия педагога для проявления и удержании со-бытийной детско-взрослой общности с воспитанниками.

**Ключевые слова:** воспитание, детско-взрослая общность, со-бытийная общность, ценностно-смысловое пространство, позиционное взаимодействие.

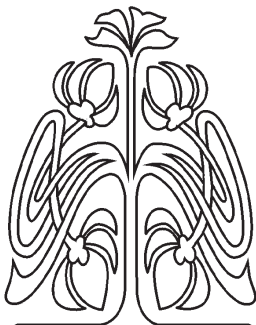
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>

#### Введение

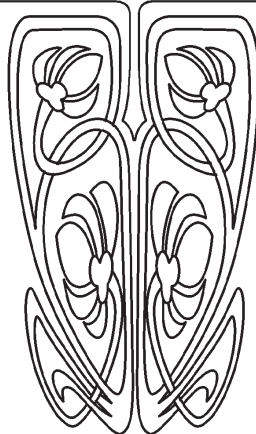
Социокультурные условия современности, множественность векторов социального и общественного развития страны ставят вопрос о способности современного школьника, старшеклассника к личностному жизненному самоопределению, его стремлении осознавать собственную субъектность в поведении и деятельности. В школьном образовании важно выявить и обозначить направления, позволяющие решать задачи воспитания и развития субъектности школьника, его стремления и способности к самостоятельной деятельности (учебной, общественной), творческой самореализации.

Особое влияние на личность современного школьника, формирование его жизненной позиции оказывают референтные группы. Референтными группами для современных детей и подростков, влияющими на их жизненное самоопределение и самовыражение в мире людей, должны становиться детско-взрослые общности с участием значимых взрослых.

Детско-взрослая общность задает неофициальную структуру любого воспитательного коллектива, формирует между участниками



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





систему неформальных связей и отношений. Во многом проявление детско-взрослой общности задает эмоционально-психологическая включенность участников, когда она стимулирует выражение их общих смыслов и ценностей, схожих интересов.

### **Феномен детско-взрослой общности в воспитании**

Феномен общности анализируется отечественными и зарубежными философами, социологами, психологами и педагогами: Г. М. Андреевой, Э. Дюркгеймом, Е. М. Калашниковой, К. Левином, Т. Парсонсом, Б. Д. Парыгиной, Л. Г. Почебут, Ф. Теннисом, В. А. Ядовым и др. Само понятие общности внедрено немецким социологом Ф. Теннисом [1], который выделил две категории социальных объединений – общность (*Gemeinschaft*) и общество (*Gesellschaft*), подмечая, что общность создается через чувство принадлежности, солидарности между людьми.

Системный и целостный анализ для рассмотрения феномена общности в воспитании важно осуществить, переосмысливая опыт отечественных педагогов и психологов, представляющих теорию коллектива – М. Д. Виноградовой, О. С. Газмана, Н. С. Дежникова, И. П. Иванова, М. Г. Казакиной, В. А. Караковского, А. Г. Кирпичника, Я. Л. Коломинского, Т. Е. Конниковой, А. Т. Куракина, Х. И. Лийметса, А. Н. Лутошкина, В. И. Максаковой, А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, С. Д. Полякова, Л. И. Уманского и др. Особый интерес вызывают работы, отражающие влияние коллектива на развитие ценностно-смысловой сферы личности и ее самосознания, на созревание творческой индивидуальности в коллективе (М. Д. Виноградова, О. С. Газман, В. А. Сухомлинский, Т. Е. Конникова, А. Н. Лутошкин, В. И. Максакова, А. В. Мудрик).

Антон Семенович Макаренко уделял большое внимание «живой» жизни коллектива, насыщенной сильными переживаниями, эмоциями и потрясениями [2]. В. А. Сухомлинский определял эмоциональную, идейную, интеллектуальную, организационную общность внутри коллектива, подмечая, что «есть особая область духовной жизни коллектива, которую можно назвать эмоциональным состоянием (взаимоотношением). Жизнь коллектива – это тысячи и тысячи самых неожиданных и тончайших прикосновений человека к человеку: сердца к сердцу, мысли к мысли, радости к горю, счастья к смятению и безнадёжности...» [3, с. 55].

Людмила Ивановна Новикова подчеркивает, что детский коллектив имеет двойную структуру: он выступает как *организация*, строящаяся на формальных связях и отношениях, и как *общность*, основанная на эмоционально-психологических

связях и отношениях. Она обозначает взаимосвязь понятий «воспитательный коллектив», «организация» и «общность» [4, 5]. Н. Л. Селиванова пишет, что положение о двойственной природе коллектива как организации и психологической общности и анализ его как условий воспитания личности современного школьника актуальны и сегодня [6–8].

Следует учитывать, для заявленная проблема исследовалась в лаборатории теории воспитания ФГНУ ИТИП РАО (под руководством Н. Л. Селивановой), где в 2012 г. опубликована монография «Детская общность как объект и субъект воспитания» [9]. В монографии категория детской общности представлена как социально-педагогическое явление и определена специфика развития ребенка в детских общностях разного типа, раскрыты роль и позиция взрослого в детской общности.

*Постановка задачи.* Исходя из результатов представленных подходов можно констатировать, что детско-взрослая общность имеет приоритетное значение для воспитания и развития современного школьника. Детско-взрослая общность является тем значимым внешним условием, которое поддерживает спонтанную активность воспитанника в проявлении себя и в то же время актуализирует осознание им своих действий, проявление субъектной позиции во взаимодействии со сверстниками и значимыми взрослыми.

*Цель исследования,* представленного в статье, заключается в раскрытии понятия «детско-взрослая общность» как новой тенденции развития коллективного воспитания, показе ее роли в воспитании и развитии современного школьника, выделении направления и способов работы педагогов по проявлению и удержанию общности с воспитанниками.

### **Описание исследования**

В соответствии с конвенцией ООН о правах ребенка детьми считаются молодые люди до 18 лет, включая детей школьного возраста и студентов первых курсов. Взрослыми в общности могут быть не только педагоги, но и другие взрослые, принимаемые детьми. Взрослый должен соответствовать категории «значимый взрослый» причем значимый не по административно-формальным критериям, а по неформальным признакам.

В детско-взрослой общности между взрослыми и детьми завязываются открытые неформальные эмоционально-психологические связи и отношения, здесь удерживается общее пространство взаимодействия (значимого общения), спонтанно проявляются индивидуальные и общие интересы, общечеловеческие ценности и смыслы.

Взросление и воспитание школьника в детско-взрослой общности будут рассматриваться в



двух измерениях – через перемену базовых для развития общностей на каждом возрастном этапе и при разнообразном вхождении школьника в различные социальные группы и общности. Школьник постоянно является участником множества различных социальных групп, в каждой из которых для него возникают уникальная социально-психологическая ситуация межличностного общения, специфические условия для взросления и развития.

Социально-психологическая ситуация в каждой общности, мера активности и включенности школьника, осознанность и способность к самореализации в общности для воспитанника выступают той нужной ситуацией, в которой совершается развитие его личностных и субъектных качеств. В различных группах школьник может занимать разную позицию, играть разные роли, по-разному выражать себя. Сравнивая себя во всевозможных общностях, воспитанник постепенно определяет наиболее значимые и верные для себя способ деятельности и общения, форму самореализации, все лучше понимает свои личные интересы и склонности, определяет собственную систему ценностей и индивидуальных смыслов.

Ресурс детско-взрослой общности в воспитании и развитии школьника обуславливает значительное число разных факторов:

эмоциональная включенность воспитанника в жизнедеятельность общности, осознание своей причастности к целям ее деятельности, принятым в ней нормам и ценностям;

референтность, важность общности для воспитанника, осознание ее роли для себя, своей жизни и самореализации;

разнообразная коллективная деятельность внутри общности, присутствие коллективного целеполагания и планирования, общей значимой цели, коллективной рефлексии;

характер общения в общности, присутствие открытого позиционного взаимодействия, возможность для воспитанника открыто проявить свою позицию, получать обратную связь, находить точки пересечения с другими позициями;

разнообразии ролей и позиций, которые воспитанник может занимать в общности, возможность выбора им средств и форм самореализации в коллективном взаимодействии;

продолжительность пребывания воспитанника в общности.

Ресурс общности в воспитании и развитии школьника обнаруживается как согласованность внутренних и внешних условий. С. Л. Рубинштейн отмечал: «Внутренние условия формируются под воздействием внешних, не являются, однако, их непосредственной механической проекцией. Внутренние условия складываются и изменяются в процессе развития, сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться» [10, с. 315].

Детско-взрослая общность является оптимальным внешним условием, которое находит резонанс с внутренними условиями воспитанника, стимулирует у него процессы осознанного самоопределения и самореализации, поиск способов проявления субъектности в деятельности и общении. Детско-взрослая общность задает эталон культурных норм и правил, проявляет общечеловеческие ценности и смыслы в общей деятельности и общении. Вместе с тем общность поддерживает спонтанную активность воспитанника в самореализации, стимулирует осознание себя, проявление субъектной позиции во взаимодействии со сверстниками и взрослыми. Внешние условия находят резонанс с внутренними условиями, актуализируют процессы «само» – самопознания, самоотношения, самоопределения, самореализации, самореабилитации, саморегуляции, осознанного саморазвития.

Выделим необходимые задачи, которые сможет решить взрослый в своей воспитательной деятельности через проявление детско-взрослой общности:

формирование у участников отношения взаимного доверия, взаимопонимания и сотрудничества;

проведение интересной и общезначимой социально-культурной деятельности, которая поддерживает существование детско-взрослой общности;

организация социально и индивидуально значимых способов деятельности для поддержки общности как коллективного субъекта, стимулирования самореализации каждого ее участника в разных видах деятельности;

формирование значимого опыта общения и деятельности воспитанников;

проблематизация прежнего опыта воспитанников и стимулирование проявления ими осознанной авторской позиции через организацию проблемных ситуаций, рефлексивные процессы в общности;

организация позиционного взаимодействия воспитанников вокруг процесса целеполагания, интересной для всех темы, творческого дела, общей задачи;

проявление общего ценностно-смыслового пространства в общности через демонстрацию и прояснение индивидуальных ценностей и смыслов участников, их пересечение и взаимодополнение.

Важно обратить внимание на *особенность педагогического управления* детско-взрослой общностью [1, 2]. Выделим следующие оптимальные условия, которые позволяют педагогу реализовать ресурс детско-взрослой общности в воспитании и развитии школьника: учет возможностей и опасностей той общности, которая образуется; выстраивание открытого позиционного взаимодействия со школьниками, стимулирование





осознания каждым своей позиции в общности; актуализация для школьников процессов рефлексии и ценностно-смыслового самоопределения, осознания для себя каждым участником значимости происходящего в общности.

Отдельно опишем со-бытийность как качественную характеристику детско-взрослой общности, важный педагогический ресурс воспитания и развития современного школьника в детско-взрослой общности.

Понятие со-бытийной общности введено В. И. Слободчиковым и Г. А. Цукерман [11], которые отмечали, что проблема общности является не только социальной или исторической, но при более глубоком рассмотрении – жизненной, личностно-смысловой проблемой.

Детско-взрослая со-бытийная общность существует как кратковременная общая эмоция единения и включенности взрослых и детей. Проявление со-бытийности в общности связано с общезначимой и интересной для всех деятельностью, открытым личностно значимым общением. Со-бытийная детско-взрослая общность является условием, при котором соприкасается жизнь (бытие) взрослого и ребенка. Она чувствуется как встреча Я – Ты (М. Бубер), духовная близость, «бытие-с-другими» (М. Хайдеггер), чувство «МЫ».

Для со-бытийной общности актуальна мысль М. Бубера о пространстве «между» как точке истинного человеческого со-бытия, где происходит настоящий диалог, настоящий урок, настоящее, а не превратившееся в привычку объятие, настоящий поединок [12].

В пространстве «между» воспитание отходит от педагога как главного (который назначает цель и способы воспитания), здесь он выходит в жизненное настоящее ребенка, в со-бытие как естественный процесс взаимодействия с воспитанниками. Итогом воспитания будет духовное взаимообогащение взрослого и ребенка, их взаиморазвитие. Со-бытие в школьном воспитании мыслится как реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, когда школьники усваивают культурные нормы отношений и деятельности, общечеловеческие ценности и смыслы, приобретают значимый опыт. Ценностно-смысловое взаимодействие существует только через со-бытие педагогов и воспитанников, порождает ценностно-смысловое пространство и способствует личностному развитию участников.

Со-бытийная общность не отличается постоянством, она для человека имеет «мерцательный» характер. Мерцательность подразумевает возникновение со-бытия в сознании человека: я его как бы осознаю, чувствую, потом оно исчезает. Это пространство рефлексивного сознания и смысло-жизненных размышлений, место выхода из повседневности, точка отсчета в новом видении

себя и мира. Когда со-бытийная общность пропадает в реальном пространстве взаимодействия, она должна остаться в субъективном мире воспитанника, удержать значимые ценности и смыслы, родившиеся в ней.

## Заключение

Анализ воспитательной деятельности классных руководителей и педагогов дополнительного образования, длительная опытно-экспериментальная работа подтверждают проблематику, заявленную в статье, важный ресурс детско-взрослой общности в воспитании и развитии современных школьников, что позволяет сделать ряд заключений.

Воспитание школьника обуславливает его жизнедеятельность в общностях, при этом важны понимание и поддержка двух процессов – последовательного взросления в базовых для развития ребенка общностях, специфичных для каждого возраста, и включенности и самореализации в разнообразных общностях и социальных группах в разных ролях и на разных позициях.

Детско-взрослая общность является ресурсом воспитания и развития школьников, если она личностно значима для школьников, основана на гуманистических отношениях, представляет собой пространство для свободного самоопределения и самореализации воспитанников в деятельности и общении, является рефлексивной общностью, заставляющей думать и размышлять, базой для проявления и удержания единого ценностно-смыслового пространства, единой целевой ориентации участников.

Важную роль в воспитании школьников играет со-бытийная детско-взрослая общность, возникающая как ценностно-смысловое взаимодействие педагога и воспитанников в сфере их совместного бытия (со-бытия), когда результатом становится общее ценностно-смысловое пространство и личностное развитие участников. Задача воспитания – находить способы выхода в со-бытийные общности с воспитанниками, в жизненные ситуации со-бытия, в которых возникают эмоционально-психологические связи и завязываются отношения между взрослыми и воспитанниками, происходит их активное взаимодействие, обнаруживаются общие ценности и смыслы. Без проживания со-бытийных ситуаций воспитанники не смогут получить необходимого опыта для своего развития, ценностно-смыслового самоопределения и самореализации.

## Библиографический список

1. *Tennies F. Community and Society / transl. and ed. by C. Loomis. N. Y., 1957. 298 p.*
2. *Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. Челябинск, 1988. 186 с.*



3. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М., 1981. 192 с.
4. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избр. пед. труды / под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика ; сост. Е. И. Соколова. М., 2010. 336 с.
5. Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива : вопросы теории. М., 1978. 148 с.
6. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе : от теории к практике. М., 2010. 168 с.
7. Селиванова Н. Л. Научный поиск в теории воспитания : приоритеты, достижения и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 103–116.
8. Selivanova N. L., Stepanov P. V., Shakurova M. V. Novikova's research school : main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. 2016. Vol. 58, № 1. P. 1–11.
9. Детская общность как объект и субъект воспитания / под ред. Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М., 2012. 425 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 306 с.
11. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вopr. психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
12. Buber M. I and Thou / transl. by R. G. Smith. Bloomsbury, 2013. 120 p.

#### Образец для цитирования:

Шустова И. Ю. Воспитание школьников: ресурс детско-взрослой общности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 78–82. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>

#### Upbringing of School Children: The Resource of Child and Adult Community

Inna Yu. Shustova

Inna Yu. Shustova, Strategy of the Education Development Institute of the Russian Academy of Education, 5/16 Makarenko Str., Moscow 105062, Russia, innashustova@yandex.ru

The purpose of the study presented in the article is to explain the notion of the term "child and adult community" as a new tendency in the development of collective upbringing, to show its role in the upbringing and development of a modern school child, single out the directions and techniques for teachers' work aimed at finding and maintaining the community which involves school children. The article outlines theoretical and methodological foundations of the functioning of the child and adult community as a condition and resource for upbringing and development of modern schoolchildren. It has been pointed out that the community-related problem is not only social, but also a life-related, personal and meaningful problem of a modern child's development. The community of children and adults is a necessary external condition, which sets the standard of cultural norms and values, and at the same time supports self-determination and self-realization of a school child, manifestation of his/her subjective position in collaboration with peers and adults. The article describes factors of influence of the child and adult community on a school child, defines the tasks which can be set in the teachers' educational activity within the child and adult community, and points out optimal conditions for the upbringing and development of a school child in the child and adult community. The article reveals that eventivity is a qualitative sign of a child and adult community, the potential of a community for the development of a school child, and teacher's actions for the manifestation and retention of an event-driven child and adult community with his/her pupils.

**Keywords:** upbringing; child and adult community; event-driven community; valuable and meaningful space; positional interaction.

#### References

1. Tennes F. Community and Society. Translated and ed. by C. Loomis. New York, 1957. 298 p.

2. Makarenko A. S. *Kollektiv i vospitaniye lichnosti* [Collective and Personality's Education]. Chelyabinsk, 1988. 186 p. (in Russian).
3. Sukhomlinskiy V. A. *Metodika vospitaniya kollektiva* [Methods of Education of Collective]. Moscow, 1981. 192 p. (in Russian).
4. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: Izbrannyye pedagogicheskiye trudy* [Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works]. Ed. by N. L. Selivanova, A. V. Mudrik. Compliter E. I. Sokolova. Moscow, 2010. 336 p. (in Russian).
5. Novikova L. I. *Pedagogika detskogo kollektiva: voprosy teorii* [Pedagogy of Children's Collective: Theory Issues]. Moscow, 1978. 148 p. (in Russian).
6. Selivanova N. L. *Vospitaniye v sovremennoy shkole: ot teorii k praktike* [Upbringing in Modern School: from Theory toward Practice]. Moscow, 2010. 168 p. (in Russian).
7. Selivanova N. L. Scientific Inquiry at Education: Priorities, Superlatives and Problems. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Native and Foreign Pedagogy], 2011, no. 1, pp. 103–116 (in Russian).
8. Selivanova N. L., Stepanov P. V., Shakurova M. V. Novikova's research school: main ideas and prospects for development. *Russian Education and Society*, 2016, vol. 58, no. 1, pp. 1–11.
9. *Detskaya obshchnost' kak ob'ekt i sub'ekt vospitaniya* [Children's Community as Object and Subject of Education]. Ed. by N. L. Selivanova, E. I. Sokolova. Moscow, 2012. 425 p. (in Russian).
10. Rubinshteyn S. L. *Problemy obshchey psikhologii* [Issues of General Psychology]. Moscow, 1976. 306 p. (in Russian).
11. Slobodchikov V. I., Tsukerman G. A. Integral Periodization of General Psychical Development. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1996, no. 5, pp. 38–50 (in Russian).
12. Buber M. *I and Thou*. Transl. by R. G. Smith. Bloomsbury, 2013. 120 p.

#### Cite this article as:

Shustova I. Yu. Upbringing of School Children: The Resource of Child and Adult Community. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 78–82 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-78-82>



УДК 378.1

## Интерактивное обучение в высшем образовании

С. В. Еловская, Т. Н. Черняева

Еловская Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, Россия, elovskayasv@mail.ru

Черняева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, cherniaeva@inbox.ru

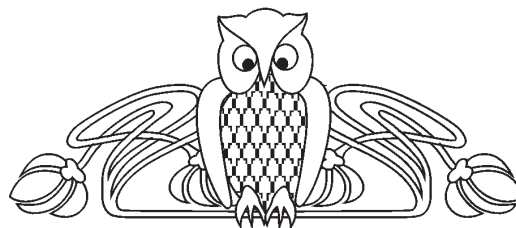
В статье обосновывается необходимость использования интерактивного обучения в системе высшего образования. Проанализировано содержание понятий «интерактивное обучение», «интерактивные формы и методы обучения». Описаны особенности использования интерактивных форм и методов обучения в образовательном процессе в вузе. Гипотезой исследования выступило предположение, что посредством использования интерактивного обучения достигается высокий уровень развития логического мышления. Определены основные интерактивные методы обучения, которые предполагают обращение к логическим приемам обучения, отражающим логические операции мышления от анализа до обобщения. Интерактивное обучение позволяет синтезировать разрозненные знания из разных отраслей научной мысли, выделять главную и наиболее важную информацию, уметь вести дискуссию, выражать свою точку зрения. Через призму системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического подхода проанализированы организационные формы обучения в вузе (интерактивные лекции, семинары). Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что интерактивное обучение в системе высшего образования способствует достижению междисциплинарных и метадисциплинарных результатов, что соответствует современным Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования. Основные идеи исследования могут быть использованы в организации образовательного процесса высшего образования, а также в решении практических вопросов совершенствования российской системы образования.

**Ключевые слова:** интерактивное обучение, интерактивные формы и методы обучения, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, компетентностный подход, метадисциплинарные результаты.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

### Введение

Современные тенденции развития высшего образования предполагают пересмотр подхода к организации образовательного процесса. Переход на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования,



введение двухуровневой системы высшего образования (бакалавр–магистр) и третьей, «особой» ступени – аспирантуры, развитие системы послевузовского и дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка и повышение квалификации) обуславливают необходимость внедрения иных принципов построения образовательного процесса в вузе. Модернизация системы высшего образования, предполагающая реализацию компетентностного подхода, основная идея которого заключается в том, что образование должно не давать разрозненные знания, умения и навыки, а развивать способность и готовность обучающегося к деятельности в различных социально-производственных условиях [1], предусматривает использование в учебно-воспитательном процессе интерактивных форм и методов обучения (интерактивное обучение).

### Теоретическое обоснование проблемы исследования

С. Б. Ступина, анализируя технологии обучения в высшей школе, определяет интерактивное обучение следующим образом:

- обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействия;
- обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог [2, с. 17].

Исходя из предложенного описания отметим, что при организации интерактивного обучения необходимо создать педагогические условия обучения в вузе, при которых осуществляются взаимодействие субъектов образовательного процесса, обмен информацией, совместное моделирование ситуаций, оценка своего поведения и действий других, погружение в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению конкретной учебной задачи. При интерактивном обучении все обучающиеся вовлечены в активную творческую работу, чувствуют свою успешность и интеллектуальную состоятельность.



Обратимся к определению организационных форм обучения в высшем образовании, обозначим основные проблемные вопросы, связанные с использованием интерактивных форм обучения, отражающих характер взаимосвязи субъектов образовательного процесса.

В педагогической науке нет четкого определения понятия «организационные формы обучения» [3]. Мнение И. Ф. Харламова таково: «Многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории» [4, с. 231–232]. Рассматривая понятие «организационные формы обучения» как варианты педагогического общения между обучающим и обучающимися в процессе учебных занятий [3], мы исходим из основных положений и принципов системного, компетентностного, деятельностного, личностно ориентированного, аксиологического подходов, составляющих методологию современного образования. Как известно, системный подход предполагает отношение к образованию как к системе – совокупности хорошо структурированных и тесно взаимосвязанных элементов, образующих некое единство [5, 6]. Использование системного подхода направлено на развитие способности анализировать и описывать качественные характеристики педагогической системы – целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность. При реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования актуальным является деятельностный подход, сущность которого состоит в направлении педагогических усилий на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, посредством которой «человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [7]. Важным при этом являются приобретение метадисциплинарных образовательных результатов и развитие личности обучающегося, ее самооценности и самобытности [8]. Обращение к аксиологическому подходу позволяет рассматривать проблемы, связанные с профессионально-личностным развитием и самореализацией субъектов образовательного процесса, повышением конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда [9].

Такой образовательный подход предполагает использование особых образовательных технологий, которые по своему содержанию, формам и методам являются интерактивными (диалоговыми) и к которым можно отнести личностно ориентированные, проектные технологии, «перевернутый класс», «развитие критического мышления», веб-квест.

*Цель исследования*, представленного в статье, состоит в обосновании необходимости использо-

вания интерактивного обучения (интерактивных технологий, организационных форм и методов) в учебно-воспитательном пространстве вуза. *Гипотезой* исследования выступило предположение, что посредством внедрения интерактивного обучения достигается высокий уровень развития логического мышления.

### **Реализация интерактивных форм обучения в учебно-воспитательном пространстве вуза**

Акцентирование внимания на степени активности субъектов образовательного процесса на учебном занятии (лекции, практическом занятии и т. д.) связано с использованием интерактивных форм обучения, которые в рамках интерактивного обучения способствуют изменению ведущих функций обучающего, выступающего в роли фасилитатора. Преподаватель должен обеспечить успешную коммуникацию в академической группе, показать не только свою компетентность и эрудицию, но и умение увлечь студентов, помочь в поиске ответов на интересующие вопросы, развить способность к проектной и научно-исследовательской деятельности. Для этого организуется индивидуальная, парная и групповая работа. В таком случае, по мнению Т. Г. Мухиной, коллективное обучение в маленьких группах становится основной формой его организации [10, с. 17].

Использование интерактивных форм обучения способствует эффективному усвоению учебного материала, формированию и развитию у обучающихся информационно-коммуникативной компетенции, а также формированию профессиональных умений. Выпускник высшего образовательного учреждения должен уметь находить и анализировать / обобщать информацию, аргументировать свою точку зрения, принимать обоснованные решения. В процессе использования интерактивных форм обучения достигаются метадисциплинарные результаты, которые основываются на логических операциях мышления, обозначенных Н. А. Гончаровой в ее диссертационном исследовании: «...от анализа ... до обобщения» [11], что соответствует современным Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования. Разработка междисциплинарных научно-исследовательских и творческих проектов, направленных на синтез разрозненных знаний из разных отраслей научной мысли, выделение важной информации, умение вести дискуссию, выражать свою точку зрения предполагает получение междисциплинарных результатов, отличающихся теоретической новизной и имеющих практическую значимость.

Интерактивное аудиторное занятие отличается от других организационных форм обучения





особенной внутренней организацией и «представляет собой целостный отрезок процесса обучения, в котором находят свое отражение все элементы системы обучения» [12, с. 73].

В зависимости от роли в организации учебного процесса выделяются такие основные разновидности лекций, как традиционная / академическая, мотивационная, интегрирующая, обобщающая.

Видами интерактивной лекции являются: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция – пресс-конференция, лекция-консультация, лекция-провокация (с запланированными ошибками), лекция-диалог, лекция с применением дидактических методов (мозговая атака, метод конкретных ситуаций и т. д.) [13].

Для проведения лекций с позиций интерактивного обучения необходимо организовать «школу педагогического мастерства», в рамках которой преподавателям, только начинающим осваивать интерактивные технологии и делающим первые шаги в их использовании, следует объяснить, что «современная лекция должна быть проблемной по содержанию и проведению, быть гибкой по структуре, давая возможность лектору вносить коррективы по ходу занятий с учетом ответной реакции слушателей, получаемой на основе обратной связи» [14, с. 20–22]. Обучающему необходимо быть ориентированным на диалог, дискуссию с обучающимися. Преподавателем должен быть достигнут высокий уровень развития информационно-коммуникативной компетенции, ему необходимо владеть современными компьютерными и интернет-технологиями, позволяющими лектору оперировать яркими образами и наглядной информацией. На интерактивной лекции должна быть создана особая атмосфера интеллектуального единения субъектов образовательного процесса.

Как правило, приобретенные теоретические знания закрепляются на практических занятиях (семинарах), которые могут проводиться в аудиториях или учебных лабораториях, а также вне аудитории.

Важную роль в организации образовательного процесса в вузе играют семинары вводного, обзорного, самоорганизующего, поискового характера с индивидуальной и групповой работой, в группах по выбору, семинар генерации идей, семинар – «круглый стол», семинар-выставка, семинар-проект, семинар в форме дискуссии, деловой игры, исследования, веб-семинар, семинар с использованием учебного мозгового штурма, аналитические, эвристические, контрольно-обобщающие семинары [15]. Отметим, что при подготовке к семинарам обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск ответов на обсуждаемые на них проблемные вопросы в научных и компьютерных центрах, интерактивной библиотеке, интернет-кафе и т. д.

Большое значение в системе вузовского образования имеет научно-теоретический семинар, целью которого является овладение методикой организации и проведения конкретного эмпирического исследования. В результате участия в научно-практическом семинаре обучающиеся должны приобрести опыт проведения и оформления научного исследования, презентации результатов проведенного практического исследования. На научно-практическом семинаре обучающиеся знакомятся с основными понятиями науки и этапами ее развития, научно-исследовательской деятельностью, категориально-понятийным аппаратом, методикой проведения опытного / экспериментального обучения. Студенты изучают организацию и этапы научного исследования, правила оформления выпускной квалификационной работы (уровни бакалавриата и магистратуры) / научной квалификационной работы (уровень аспирантуры), порядок ее защиты. Последнее занятие научно-практического семинара – проведение учебной конференции с презентацией результатов научного исследования. Научно-практический семинар, как правило, проводится в форме деловых / ролевых, имитационных игр, дискуссий, исследовательских индивидуальных и групповых проектов, разбора практических задач и кейсов, психологических тренингов. Работа организована в парах и группах (микрогруппах). Активизируется самостоятельная работа обучающихся, которые получают консультации преподавателя-фасилитатора. Названные интерактивные формы основаны на принципах взаимодействия, активности студентов, обратной связи с преподавателем, на работе в группах. Студенты на практике отрабатывают все этапы исследования, обосновывая выбор проблемы исследования, постановку целей, задач, формулирование объекта, предмета, определение источников, методов и средств сбора информации, описание и объяснение полученных данных, презентацию результатов исследования в форме доклада на конференции, курсовой работы, научной статьи.

Внеаудиторная работа преподавателя вуза охватывает различные виды проектов и соревнований, спектакли, выставки, встречи со специалистами, экскурсии, кружки (мастерские, лаборатории, студии). Данные формы внеаудиторной работы взаимосвязаны с традиционными и интерактивными организационными формами, объединенными общими целями. Важным является то, что при подготовке к занятию при интерактивной форме обучения преподаватель должен уметь сочетать интерактивные формы и методы обучения, которые используются в вузе. Необходимо также соблюдать принцип преемственности в организации учебно-воспитательного процесса.



Занятие, проводимое в интерактивной форме, заканчивается рефлексией. Обучающиеся рассказывают о чувствах, которые испытали в процессе занятия, об отношении к содержательному аспекту, актуальности проблем, решаемых в ходе занятия. Этот важный этап – проявление эмоций и оценки труда педагога и работы академической группы. Всем субъектам образовательного процесса необходимо знать и понимать, что явилось причиной неудач и почему. Из опыта педагогической работы становится очевидным, что рефлексивный этап требует немного времени, но эти две-три минуты, как правило, запоминаются обучающимся, так как в ходе занятия они готовятся к тому, чтобы высказать собственное мнение о содержании, применяемых формах и методах и предложить оригинальное решение проблемной задачи. Организация этого этапа может включать реплики с рабочего места, заполнение формы, предложенной преподавателем, проявление эмоционального отношения с помощью «смайлика» и т. д.

### Заключение

Использование интерактивных технологий, форм и методов обучения в образовательном процессе в высшей школе является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки обучающихся в современном вузе. Опыт работы позволяет сделать следующие выводы:

- интерактивное обучение способствует развитию внимания, наблюдательности, способности анализировать, обобщать;
- студенты учатся работать в команде, участвовать в дискуссиях и с уважением относиться к разным точкам зрения и способам поиска ответов на проблемные вопросы в рамках учебных задач;
- использование интерактивных технологий, форм и методов организации процесса обучения способствует достижению междисциплинарных и метадисциплинарных результатов, личностных и профессиональных успехов в будущем.

В завершение отметим, что возможности для педагогического эксперимента и научных изысканий в образовании будут всегда. Это предоставляет неисчерпаемый потенциал для развития компетентности и профессионализма всех субъектов образовательного процесса. В то же время его практическая реализация зависит от создания педагогических условий и особого образовательного пространства в вузе.

### Образец для цитирования:

Еловская С. В., Черняева Т. Н. Интерактивное обучение в высшем образовании // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 83–87. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>

### Библиографический список

1. Суханова В. И. Компетентностный подход в образовании : задачи педагогической деятельности учителя начальной школы по введению ФГОС. URL: <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php> (дата обращения: 10.10.2018).
2. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие. Саратов, 2009. 52 с.
3. Протасова О. А. Модель взаимодействия организационных форм творческого обучения студентов-филологов грамматическим явлениям английского языка (педагогический вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Мичуринск, 2006. 214 с.
4. Харламов И. Ф. Педагогика. М., 1990. С. 231–232.
5. Дубровина Л. А. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образования // Психология обучения. 2017. № 2. С. 5–11.
6. Камалеева А. Р. Системный подход в педагогике. URL: [http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleeva\\_a\\_r\\_13\\_23\\_3\\_9\\_2015.pdf](http://npo.tspu.edu.ru/files/npo/PDF/articles/kamaleeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf) (дата обращения: 10.10.2018).
7. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 107–114.
8. Лукьянова М. И. Формирование ценностного отношения педагога к личностно ориентированному образованию в процессе инновационной деятельности // Фундаментальные исследования. 2014. № 11 (ч. 3). С. 621–626.
9. Аксиологический подход в образовании : теория и практика : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко. Черкассы ; Ульяновск, 2013. 504 с.
10. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учеб. пособие / сост. Т. Г. Мухина. Н. Новгород, 2013. 97 с.
11. Гончарова Н. А. Логический подход к формированию филологической компетенции студентов магистратуры педагогических вузов (на материале национальных вариантов английского языка) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2011. 47 с.
12. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. М., 1989. 101 с.
13. Еловская С. В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестн. Тамб. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 39–45.
14. Готлан Ю. А. О роли интерактивного обучения в подготовке бакалавра // GAUDEAMUS IGITUR. Томск, 2015. № 3. С. 20–22.
15. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов М., 2002. 437 с.



## Interactive Training in Higher Education

**Svetlana V. Elovskaya, Tatyana N. Chernyaeva**

Svetlana V. Elovskaya, Michurinsk State Agrarian University, 101 Internationalnaya Str., Michurinsk 393760, Tambov region, Russia, elovskayasv@mail.ru

Tatyana N. Chernyaeva, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., Saratov 410012, Russia, chernyaeva@inbox.ru

The necessity of using interactive learning in the higher education system is determined. The content of the concepts "interactive learning", "interactive forms and teaching methods" has been analyzed. The features of the use of interactive forms and teaching methods in the educational process of the university are described. The hypothesis of the research was the assumption that through the use of interactive learning a higher level of development of logical thinking is achieved. The main interactive teaching methods have been identified, which imply an appeal to the logical methods of teaching, reflecting the logical operations of thinking, analysis, ..., generalization. Interactive learning allows synthesizing disparate knowledge from different branches of scientific thought, highlighting the main and most important information, being able to lead the discussion, express their point of view. Through the prism of the system, competence, activity, personality-oriented, axiological approaches, the organizational forms of teaching at the university (interactive lectures, seminars) are analyzed. The study suggests that interactive learning in higher education contributes to the achievement of interdisciplinary and metadisciplinary results that complies with the current Federal State educational standards of higher education. The main research ideas can be used in the organization of the educational process of higher education, as well as in solving practical issues of improving the Russian education system.

**Keywords:** interactive training, interactive forms and teaching methods, Federal State Educational Standards of Higher Education, competence approach, metadisciplinary results.

## References

1. Sukhanova V. I. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: zadachi pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya nachal'noy shkoly po vvedeniyu FGOS* [Competence Approach at Education: Tasks of School Teacher's Pedagogical Activity for Establishment of FSES]. Available at: <http://pandia.ru/text/77/275/20526.php> (accessed 10 October 2018) (in Russian).
2. Stupina S. B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshei shkole: ucheb.-metod. posobie* [Interactive Higher School Education Technologies]. Saratov, 2009. 52 p. (in Russian).
3. Protasova O. A. *Model' vzaimodeistviya organizatsionnykh form tvorcheskogo obucheniya studentov-filologov grammaticheskimi javleniyami angliiskogo yazyka (pedagogicheskii vuz)* [Model of interaction of organizational forms of creative teaching English grammar phenomena to philology students (pedagogical university)]. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Michurinsk, 2006. 214 p. (in Russian).
4. Harlamov I. F. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, 1990. pp. 231–232 (in Russian).
5. Dubrovina L. A. System Approach at Organizing of Interaction between Education Subjects. *Psikhologiya obucheniya* [Educational Psychology], 2017, no. 2, pp. 5–11 (in Russian).
6. Kamaleeva A. R. *Sistemnyy podkhod v pedagogike* (System Approach in Pedagogy). Available at: [http://np0.tspu.edu.ru/files/np0/PDF/articles/kamaleeva\\_a\\_r\\_13\\_23\\_3\\_9\\_2015.pdf](http://np0.tspu.edu.ru/files/np0/PDF/articles/kamaleeva_a_r_13_23_3_9_2015.pdf) (accessed 10 October 2018) (in Russian).
7. Chutorskoy A. B. Deyatel'noct' kak sodержanie obrazovaniya. *Narodnoe obrazovanie* [National Education], 2003, no. 8, pp. 107–114 (in Russian).
8. Luk'yanova M. I. Formation of Teacher's Axiological Attitude to Personally-Oriented Education at Process of Innovative Activity. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental Research], 2014, no. 11 (pt. 3), pp. 621–626 (in Russian).
9. *Aksiologicheskii podkhod v obrazovanii: teoriya i praktika: mezhdunar. sb. nauch. tr.* [Axiological Approach in Education: Theory and Praxis: International Collection of Scientific papers]. By total ed. M. I. Luk'yanova, E. A. Lotatko. Cherkassy, Ulyanovsk, 2013. 504 p. (in Russian).
10. *Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedeniya zanyatii) v vysshei shkole: ucheb. posobie* [Active and interactive educational technologies (forms of classes) in higher education]. Compiler T. G. Mukhina. N. Novgorod, 2013. 97 p. (in Russian).
11. Goncharova N. A. *Logicheskii podhod k formirovaniyu filologicheskoi kompetentsii studentov magistratury pedagogicheskikh vuzov (na materiale nacional'nykh variantov angliiskogo yazyka)* [A logical approach to the formation of the philological competence of graduate students of pedagogical universities (on the material of the national variants of the English language)]. Thesis. Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Yaroslavl', 2011. 47 p. (in Russian).
12. Berdichevskiy A. L. *Optimizatsiya sistemy obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze* [Optimization of a foreign language teaching system in a pedagogical university]. Moscow, 1989. 101 p. (in Russian).
13. Elovskaya S. V. The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at the university. *Vestn. Tambov. un-ta, Ser. Gumanitarnye nauki* [Vestn. Tambov. un-ta, Ser. Gumanitarnye nauki], 2018, vol. 23, no. 176, pp. 39–45 (in Russian).
14. Gotlan Yu. A. O roli interaktivnogo obucheniya v podgotovke bakalavra [On the role of interactive education in the training of bachelor]. *GAUDEAMUS IGITUR*. Tomsk, 2015, no. 3, pp. 20–22 (in Russian).
15. Chernilevskiy D. V. *Didakticheskie tehnologii v vysshei shkole: ucheb. posobie dlya vuzov* [Didactic technology in higher school]. Moscow, 2002. 437 p. (in Russian).

## Cite this article as:

Elovskaya S. V., Chernyaeva T. N. Interactive Training in Higher Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 83–87 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>





УДК 373.2.:37.015.31

## Развитие у старших дошкольников интереса к миру растений в проектной деятельности

Л. М. Гримовская

Гримовская Людмила Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Смоленский государственный университет, Россия, zauseva-ludmila@mail.ru

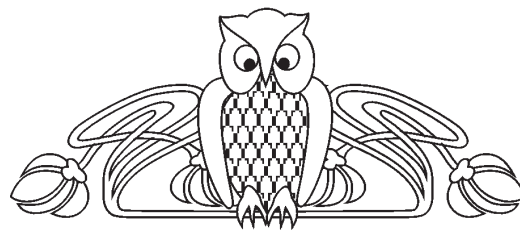
Современная социокультурная ситуация, изменения, происходящие в дошкольном образовании, обуславливают актуальность проблемы активизации интереса детей к познанию окружающего мира. Среди разнообразных средств, обеспечивающих успешность работы в данном направлении, особое место занимает проектная деятельность. Цель исследования, представленного в статье, заключается в теоретическом обосновании педагогических условий развития интереса к природе (миру растений) у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности. Представлен анализ структуры и особенностей познавательного интереса дошкольников, обращено внимание на трудности его формирования на первой ступени общего образования, описан компонентный состав познавательного интереса к природе у детей старшего дошкольного возраста. Подчеркнуто, что информация о растениях может служить объектом направленности познавательного интереса детей в связи с тем, что отвечает факторам новизны, сложности, когнитивного конфликта. Рассмотрена сущность проектной деятельности, этапы ее осуществления, приведены примеры проектов, целесообразных для включения в образовательный процесс в современном детском саду. Сделан вывод, что познавательный интерес к природе у детей старшего дошкольного возраста является сложным личностным образованием, представляющим собой эмоционально-положительную направленность дошкольника на активное, действенное познание мира природы и прогнозирование его развития. Педагогическими условиями поддержки интереса дошкольников к природе (миру растений) в проектной деятельности являются соблюдение этапов, обеспечивающих последовательное формирование познавательного интереса, определенный уровень развития способности ребенка к проектированию, предоставление возможности непосредственного общения с природными объектами, учет индивидуальных особенностей и интересов детей в познании природного окружения, профессионализм педагога.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, познавательный интерес, проект, проектная деятельность, природа.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-88-94>

### Актуализация проблемы исследования

Развитие познавательного интереса у детей является важной педагогической проблемой, которая, несмотря на разработанность различных ее аспектов в психолого-педагогической науке, не теряет актуальности и на современном этапе. Особое значение приобретает ее разрешение в дошкольном детстве.



Актуальность и значимость решения задачи формирования познавательного интереса у дошкольников в современных условиях определяется рядом факторов. Во-первых, это социокультурная ситуация: век информационных технологий требует от человека умения ориентироваться в потоке информации, отбирать и преобразовывать ее. Во-вторых, это модернизация дошкольного образования – направленность на поддержку детской инициативы, самостоятельности и стремления к освоению знаний, обогащение содержания образования, изменение образовательных технологий. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в качестве одной из приоритетных задач определяется «формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности» [1]. В-третьих, то, что значимость формирования у детей интереса к познанию обусловлена недостаточным вниманием к рассматриваемому вопросу со стороны педагогов и родителей, направленностью реального образовательного процесса в детском саду и усилий родителей на формирование знаний, а не на активизацию процесса их освоения. В результате, несмотря на то что дошкольный возраст обладает повышенными возможностями в развитии детской любознательности, «имеющиеся у дошкольников резервы в формировании познавательного интереса оказываются практически не задействованными» [2, с. 39].

Г. И. Щукина определяет познавательный интерес как избирательную направленность личности, обращенную к области познания, ее предметной стороне, самому процессу овладения знаниями [3].

Автором определены стадии развития познавательного интереса, выходящие далеко за границы дошкольного детства. Первая стадия – любопытство, обусловленное внешними обстоятельствами, которые привлекают внимание ребенка. Вторая связана с проявлением любознательности, стремления проникнуть за пределы увиденного, радости познания. На третьей стадии познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы, благодаря чему становится возможным познание существенных





связей и закономерностей изучаемой области действительности. И наконец, четвертая стадия – теоретический интерес, когда приобретенные теоретические знания становятся инструментом познания.

Данные ступени взаимосвязаны. На основе развитого познавательного интереса формируется ценностное отношение к изучаемой области действительности, к субъектам познания, складывается мировоззрение. Только при условии целенаправленного формирования познавательного интереса в дошкольном детстве становится возможным достижение в конечном счете уровня теоретического интереса.

В работах А. М. Матюшкина, Н. Г. Морозовой, В. А. Филипповой, Г. И. Щукиной и др. определен основной методологический подход к формированию познавательной активности и познавательного интереса.

Развитию познавательного интереса у дошкольников посвящены исследования Э. А. Барановой, Ю. Ю. Березиной, Н. Б. Бочаровой, Л. Н. Вахрушевой, С. В. Гусаровой, С. В. Кожокаръ, А. Ю. Кузиной, Л. В. Лохвицкой, О. В. Прозоровой, Л. М. Ризаевой, М. Л. Семеновой, В. В. Хвойновой и др.

Исследователями изучены особенности формирования познавательного интереса в дошкольном возрасте, выявлены педагогические условия развития этой стороны психики в процессе ознакомления ребенка с разными сферами окружающей действительности (математикой, техникой, историей предметного мира и др.). Так, в исследовании Ю. Ю. Березиной доказано, что важнейшим педагогическим условием формирования познавательного интереса у старших дошкольников являются расширение познавательных форм общения с ребенком в детском саду и семье, развитие мотивов познавательной деятельности, обогащение поисковых способов познания окружающего мира, их актуализация и перенос на разные виды деятельности [4, с. 9].

Учеными раскрыт потенциал разных средств, обеспечивающих успешность работы в рассматриваемом направлении, – игры, познавательной литературы, народной педагогики, знаково-символических средств и др.

В ряде исследований подчеркиваются роль взаимодействия со сверстниками и взрослыми в формировании познавательного интереса, значение переживания ситуации успеха, связанного с решением ребенком познавательных задач.

В научной литературе отмечается, что одним из условий успешного формирования познавательного интереса у дошкольников является расширение и обобщение представлений об окружающем мире, обогащение опыта обследования и действий с его предметами путем наблюдений, экспериментирования, наглядного моделиро-

вания, чтения природоведческой литературы и др. Упрощенность преподнесения информации дошкольникам, напротив, не способствует качественному изменению интереса.

Незаменимым источником познания является природа. Взаимодействие с ней содержит большой развивающий потенциал: у детей формируются экологические представления, нравственно-эстетическое отношение к природному окружению, экологически целесообразное поведение, развиваются познавательный интерес и способности.

Развитие познавательного интереса обеспечивает, в свою очередь, высокий уровень освоения природоведческого содержания, объединение знаний в систему. Существенным является утверждение ученых (Л. С. Игнаткиной, Н. Н. Кондратьевой, В. И. Логиновой, С. Н. Николаевой и др.), что логика освоения системного знания у детей включает понимание видовой или родовой сущности объектов, постижение закономерных связей разных сторон объекта, их причинной обусловленности и установление существенной причинно-следственной зависимости между объектами.

В работе А. М. Вербенец [5] показано, что новая информация о природе является предпочтительной для современного дошкольника, но интерес носит ситуативно-отражательный, поверхностный характер и в первую очередь проявляется по отношению к миру животных.

Исследователями выявлены трудности в формировании познавательного интереса у детей – преобладание игровой мотивации, недостаточный уровень развития познавательной деятельности, ограничивающий возможности установления связей и зависимости в окружающей действительности, относительный и недостаточный уровень самостоятельности, особенности развития психических процессов, что ограничивает, в частности, возможность применения метода проектов.

Между тем в трудах А. Н. Вераксы, Н. Е. Вераксы, Т. Г. Кобзевой, Д. А. Костиковой, О. В. Полозовой, А. И. Савенкова и др. подчеркивается развивающий потенциал проектной деятельности, возможности включения в нее дошкольников.

В исследовании А. Ю. Кузиной [6] выявлены педагогические условия развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности на материале ознакомления с историей предметного мира. Важным является утверждение автора, что степень проявления познавательного интереса определяется особенностями информации и характером деятельности. Однако подобные исследования немногочисленны, раскрывают лишь отдельные аспекты рассматриваемой проблемы. Недостаточно изученным остается вопрос возможностей проектной деятельности в формировании интереса детей к миру растений.



В настоящей работе предпринята попытка выявить сущность понятия «познавательный интерес к природе» применительно к старшему дошкольному возрасту, определить его компонентный состав, потенциальные возможности информации о растениях как объекте направленности познавательного интереса дошкольников, обосновать возможности проектной деятельности дошкольников в активизации у них познавательного интереса, определить педагогические условия развития познавательного интереса к растениям у старших дошкольников в проектной деятельности.

### **Познавательный интерес к природе, его структура**

Анализ научной литературы, раскрывающей сущность познавательного интереса, позволил нам рассматривать познавательный интерес к природе у детей старшего дошкольного возраста как эмоционально-положительную направленность дошкольника на активное, действенное познание природы и прогнозирование ее развития. Это сложное личностное образование представляет собой единство интеллектуального, эмоционально-волевого и процессуального компонентов.

Интеллектуальный компонент включает в себя наличие познавательных вопросов прогнозирующего характера, обращенность к изучаемому природному объекту, его свойствам, связям и отношениям.

Эмоционально-волевая составляющая предполагает внимание к познавательной информации природоведческого содержания, проявление позитивных эмоциональных реакций на новую информацию, необычные свойства, связи и отношения природных объектов, активность и самостоятельность в преодолении трудностей, связанных с познанием природы.

Исследовательский подход в решении задач, связанных с познанием природы, стремление найти нестандартный способ решения задачи, проявление умения вступать в диалог по поводу решения задачи являются составляющими процессуального компонента.

Данные компоненты дают целостное представление о познавательном интересе дошкольников к природе, могут служить критериями его развития и теоретической предпосылкой для выявления условий его формирования.

Активизация интереса детей к миру растений является важной педагогической задачей. Как показывают результаты исследований и наши наблюдения, растения в сравнении с животными значительно меньше привлекают внимание со стороны дошкольников. Недостаточный интерес к растениям может быть объяснен их статичностью,

в связи с чем эти живые организмы проигрывают динамичным, подвижным животным с их разнообразными поведенческими проявлениями. В то же время относительная неподвижность делает растения самыми доступными для познания, позволяет обследовать их с помощью разных органов чувств.

### **Факторы устойчивости познавательного интереса**

Информация о растениях может способствовать формированию устойчивого познавательного интереса, поскольку отвечает факторам новизны, сложности, когнитивного конфликта. Мир растений чрезвычайно богат интересными объектами, особенности которых могут вызвать удивление, восхищение, восторг. На этой основе в процессе восприятия развивается любознательность, а затем – потребность в познании и самостоятельной познавательной деятельности (при педагогической поддержке взрослого), что способствует становлению у детей представления о непростых связях и отношениях, существующих в природе, самоценности каждого живого существа, его месте в окружающем мире.

Значительное место в формировании познавательного интереса дошкольников к миру растений должна занять проектная деятельность. Она позволяет преодолеть противоречие между доминированием игровых и недостаточным развитием познавательных мотивов детей, создать ситуации ролевого поведения, в которых ребята почувствуют себя исследователями, путешественниками, изобретателями, предоставляет возможность самостоятельно анализировать ситуацию, способствует возникновению замыслов, реализуя потребность дошкольников в преобразовании окружающего мира.

Проект – это план, замысел. В процессе его реализации всегда разрешается реальная жизненная проблема. А. В. Хуторской подчеркивает, что основная ценность проектной системы обучения состоит в том, что она нацеливает воспитанников на создание образовательного продукта, а не на простое изучение определенной информации. Автор представляет образовательный проект как «форму организации занятий, предусматривающую комплексный характер деятельности всех его участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени» [7, с. 338].

Проектная деятельность – это деятельность в рамках реализации проекта, которая на уровне дошкольного образования представляет собой выполнение детьми самостоятельных действий, направленных на решение конкретной задачи при педагогической поддержке со стороны взрослого.



Взаимодействие воспитателя и детей в процессе осуществления проекта представляет собой, выражаясь словами Н. Ф. Радионовой и С. В. Ривкиной, особый процесс «обмена» между ними. В первую очередь речь идет о практическом «обмене», который охватывает реальные действия педагога и воспитанников, реализующих общую цель, «требует сознательного целеполагания, выбора определенных средств, постоянной корректировки и регулирования и поэтому невозможен фактически без постоянного обмена информацией» [8, с. 5], обмена соответствующими отношениями. В целом данный вид деятельности как метод обучения «является глубоким по своему не только предметному содержанию, но и психологическому влиянию на развитие личностной и социальной зрелости детей» [9, с. 76].

Проектная деятельность дошкольников трактуется учеными как основа развития познания. Имея интегративный характер, она включает в себя элементы таких видов деятельности, как игровая, познавательно-исследовательская, коммуникативная, изобразительная, двигательная, восприятие художественной литературы и фольклора, конструирование, элементарный бытовой труд.

Особенности проектной деятельности дошкольников определяют ее мощный эколого-развивающий потенциал [10, с. 75–76]. Она способствует решению разных образовательных задач – активизации интереса к миру природы, накопления впечатлений, расширения и систематизации представлений, развития способности видеть проблемы и планировать свою деятельность по их разрешению, стимулирования самостоятельного обследования природных объектов, поиска необходимой информации, обработки полученных данных, применения освоенных способов познания в новых ситуациях.

Разнообразие проектов, возможных для реализации в дошкольной образовательной организации (исследовательских, творческих и нормативных), позволяет прибегать к ним в работе с дошкольниками благодаря их разному содержанию [11, с. 9].

В образовательных программах дошкольного образования, например в программе «От рождения до школы» [12], особое внимание уделяется включению детей в проектную деятельность в том числе и в процессе ознакомления с природой. Однако, как свидетельствуют результаты проведенного нами опроса, в котором приняли участие 52 воспитателя дошкольных образовательных организаций г. Смоленска, в практике работы детских садов наблюдается недостаточное понимание педагогами сути проектной деятельности и ее возможностей в развитии познавательного интереса у дошкольников.

Большинство респондентов считает основной целью проектной деятельности накопление коммуникативных навыков, повышение уровня знаний у воспитанников, а не активизацию процесса их освоения. Роль педагога участники опроса видят в выборе проблем в познавательном материале и предъявлении их дошкольникам, а не в организации поиска проблем со стороны ребенка, осуществлении совместной увлекательной поисково-познавательной работы.

Результаты опроса показали также, что воспитатели испытывают затруднения при отборе информации, отвечающей факторам новизны, сложности и наличия противоречия, показе дошкольникам путей разрешения проблем, установления связей и закономерностей в изучаемой области действительности, определения способов реализации индивидуальных потребностей и интересов детей в рамках проекта. При этом сведения о растениях как объекте направленности познавательного интереса дошкольников педагоги предпочтения не отдают.

Важным для осмысления сущности рассматриваемого вида деятельности является выделение этапов ее осуществления – целеполагания, работы с информацией, обработки полученных данных, представления и применения результатов проектирования на практике [13]. Данные этапы определяют последовательность разрешения реальной жизненной проблемы в рамках каждого конкретного проекта.

Анализ научной литературы, наши наблюдения позволили установить, что включение детей в проектную деятельность возможно при определенном уровне развития способности дошкольника к проектированию – умении видеть проблему, ставить цель, работать с информацией, обрабатывать данные, представлять результаты и применять их при решении практических задач.

Особенности познавательного развития детей дошкольного возраста определяют важность предоставления им возможности непосредственного взаимодействия с природными объектами в рамках проектной деятельности в процессе наблюдений, экспериментирования, труда в природе.

Необходимым условием активизации познавательного интереса является также учет индивидуальных особенностей и избирательности интереса дошкольников к миру растений: кому-то интересно выращивание растений, кто-то испытывает радость от их эстетического познания, кто-то – удовлетворение от процесса познания интересных фактов, для кого-то интерес представляет экопластика.

В связи с этим необходимы тщательный отбор содержания проектной деятельности, включение в нее детей с учетом их интересов.



Тематика проектов, которые могут быть привлекательны для ребят и реализованы в дошкольной образовательной организации, разнообразна. Процесс выбора такой тематики, как и вариантов любой дидактической технологии, довольно сложен.

По мнению ученых, при отборе материала важно, чтобы он, во-первых, вписался в общую концепцию развития детского сада как центра детской жизнедеятельности, во-вторых, был ценным для ступеней дошкольного и начального общего образования, в-третьих, не создавал «непреодолимых трудностей в освоении предметно-методического содержания педагогами и специалистами дошкольной образовательной организации» [14, с. 198].

Как показывает исследование, развитие познавательного интереса к миру растений в проектной деятельности осуществляется наиболее успешно, когда протекает как последовательный процесс, включающий в себя специально созданные и стихийно возникающие ситуации.

Ситуация развития личности, по В. В. Серикову, – это «событие и его переживание, момент самостроительства личности» [15, с. 19]. В контексте нашего исследования последовательные этапы развития эмоционально-положительной направленности дошкольников на активное, действительное познание мира растений соответствуют логике освоения системного знания о природе у дошкольников и содержат постепенно усложняющиеся ситуации взаимодействия ребенка с объектами природы. Это ситуации осознанного восприятия природного объекта, определения его видовой сущности, ситуации выделения закономерных связей между разными сторонами объекта, их причинной обусловленности, ситуации установления существенных причинно-следственной зависимости между объектами.

Мы предполагаем создание таких усложняющихся ситуаций в рамках взаимосвязанных проектов, разработанных нами. Приведем некоторые примеры тем проектов с указанием основных решаемых задач.

«*Растения – живые организмы?!*» (выявить признаки живого на примере растений, построить модель признаков живого).

«*Оглянись вокруг и увидишь вдруг..., или В гости к растениям нашего участка*» (раскрыть разнообразие проявления свойств и отношений растений, определить их принадлежность к разным жизненным формам, установить сходство и различия, положительные, отрицательные и нейтральные отношения, существующие между живыми организмами на участке детского сада, определить зависимость состояния растений от наличия или отсутствия необходимых условий, сформулировать правила поведения в природе, создать «Зеленую книгу нашего участка»).

«*Почему ветреница цветет ранней весной*» (уточнить информацию о цветении и плодоношении растений, расширить представление о раннецветущих растениях, особенностях их строения, приспособленности к условиям среды, цветению ранней весной, формировать умение прогнозировать дальнейшее развитие растения, составить паспорт раннецветущих растений).

«*Как растения к нам на стол попали*» (расширить представление о растениях, имеющих пищевую ценность, об особенностях их строения, размножения, потребностях в условиях среды, происхождении, создать «Календарь посадки растений (сбора урожая)»).

«*Такие разные!*» (устанавливать связь между условиями места обитания и внешним видом растения, систематизировать представления о растениях разных природных зон, составить карту «Места обитания растений»).

В нашем исследовании особое внимание уделяется отбору растений, которые могут вызвать у детей повышенный интерес для познания. Такой отбор осуществляется с учетом следующих требований:

- морфофункциональное своеобразие растений (недотрога, трясушка, ежа, лисохвост и др.);
- выбор растений – представителей разных систематических и экологических групп (жителей разных природных сообществ, сред обитания и др.);
- возможность непосредственного взаимодействия детей с природными объектами.

Технология формирования познавательного интереса к миру растений у старших дошкольников в процессе реализации каждого проекта предусматривает осуществление целостного подхода к организации решения детьми задач поисково-исследовательского и творческого характера путем включения в разные виды деятельности, освоение дошкольниками умения ориентироваться в потоке информации, классифицировать, обобщать и анализировать ее, находить связи и закономерности, рассуждать и объяснять, самостоятельно делать логические выводы, проявлять оригинальность в решении познавательных задач.

Организация проектной деятельности с целью активизации интереса детей к познанию мира растений требует профессиональной компетентности педагога – понимания сущности познавательного интереса, его компонентного состава, потенциальной возможности информации о растениях как объекте направленности познавательного интереса дошкольников, осмысления сущности проектной деятельности, ее эколого-развивающего потенциала. Важными являются умение самого воспитателя использовать такую информацию о растениях, которая отвечает факторам новизны, сложности, когнитивного конфликта, способность организовать проблемную ситуацию, требующую разрешения.





Именно по признаку наличия у воспитателя, организующего образовательный процесс, целостного образа этого процесса возможно в целом образование человека человеком, развитие личности, а в данном случае – развитие интереса к познанию, потому что, выражаясь словами В. В. Серикова, идея становится силой, когда «педагоги овладевают ею, живут ею» [15, с. 19].

### Заключение

1. Познавательный интерес к природе представляет собой сложное личностное образование, эмоционально-положительную направленность дошкольника на активное, действенное познание мира природы и прогнозирование его развития. Объектом направленности познавательного интереса может стать информация о растениях, отвечающая факторам новизны, сложности, когнитивного конфликта.

2. Проектная деятельность в силу своего проблемного характера и практической направленности обладает мощным развивающим потенциалом, способствует активизации познавательного интереса детей, позволяет каждому ребенку строить собственный уникальный маршрут освоения сложных естественнонаучных знаний и продвигаться по нему в соответствии с индивидуальными особенностями.

3. Педагогическими условиями развития интереса детей к миру растений в проектной деятельности являются:

- соблюдение этапов, соответствующих логике освоения системного знания о природе у дошкольников и обеспечивающих последовательное формирование познавательного интереса;
- определенный уровень развития способности ребенка к проектированию;
- предоставление возможности непосредственного общения с природными объектами;
- учет индивидуальных особенностей и интересов детей в познании природного окружения;
- профессионализм педагога в вопросах формирования у детей интереса к познанию природы в проектной деятельности.

Экспериментальное исследование проблемы осуществляется в настоящее время на базе детского сада № 8 «Салют» г. Смоленска. Мы предполагаем, что реализация выделенных нами педагогических условий будет способствовать развитию эмоционально-положительной направленности дошкольников на активное, действенное познание мира растений.

### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 15.10.2018).
2. Баранова Э. А. Современные подходы к развитию познавательных интересов у дошкольников // Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / под общ. ред. Г. П. Захаровой. М., 2014. С. 39–53. URL: <https://elibrary.ru/> (дата обращения: 31.10.2017).
3. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. 352 с.
4. Березина Ю. Ю. Формирование познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 22 с.
5. Вербенец А. М. Познавательные интересы современных старших дошкольников : проблемы, особенности, пути развития // Детский сад от А до Я. 2009. № 1 (37). С. 8–21.
6. Кузина А. Ю. Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 23 с.
7. Хуторской А. В. Современная дидактика. СПб., 2001. 544 с.
8. Радионова Н. Ф., Ривкина С. В. Взаимодействие субъектов педагогического процесса как источник его обновления // Человек и образование. 2012. № 2. С. 4–9.
9. Борисенкова М. В., Володина Ю. А., Матяш Н. В. Проектная деятельность как механизм формирования социальной зрелости старшеклассников // Вестн. Брянск. гос. ун-та. 2015. № 1. С. 75–78.
10. Гримовская Л. М. Экологические проекты в детском саду // Детский сад : теория и практика. 2017. № 3. С. 72–79.
11. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений. М., 2014. 64 с.
12. От рождения до школы. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М., 2015. 368 с.
13. Савенков А. И. Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 76–82.
14. Власова Г. И., Турчин А. С. Знаково-символические средства в жизнедеятельности дошкольников // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 3 (23). С. 197–203.
15. Сериков В. В. Проблема целостности образовательных систем // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3 (116). С. 14–20.

### Образец для цитирования:

Гримовская Л. М. Развитие у старших дошкольников интереса к миру растений в проектной деятельности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-88-94>



## Development of Interest to the World of Plants in Senior Preschool Children through Projects

Lyudmila M. Grimovskaya

Lyudmila M. Grimovskaya, <https://orcid.org/0000-0002-4686-466X>, Smolensk State University, 4 Przheval'skogo Str., Smolensk 214000, Russia, [zayceva-ludmila@mail.ru](mailto:zayceva-ludmila@mail.ru)

Modern socio-cultural situation and changes that are taking place in preschool education, determine the relevance of the problem of enhancing children's interest in learning about the world around them. Among various tools that ensure productiveness of work in this sphere project activity occupies a special place. The purpose of the study presented in the article is to theoretically substantiate pedagogical conditions for the development of interest in nature (the world of plants) in preschool children through projects. The article analyses the structure and characteristics of preschool children's cognitive interest, attention is drawn to difficulties of its formation at the first stage of general education, it also describes the component composition of cognitive interest in the nature of children of senior preschool age. It was emphasized that information about plants can serve as an object of orientation of children's cognitive interest due to the fact that it matches the factors of novelty, complexity, and cognitive conflict. The article views the essence of project activity, stages of its implementation, examples of projects that are appropriate for inclusion in the educational process of a modern kindergarten. The author comes to the conclusion that cognitive interest in the nature of children of senior preschool age is a complex personal entity, representing the emotional-positive orientation of a preschooler to an active, effective knowledge of the natural world and forecasting its development. Pedagogical conditions for supporting preschoolers' interest in nature (the world of plants) in project activities are: observance of the stages ensuring consistent formation of cognitive interest, certain level of development of a child's ability to design projects, provision of opportunities for direct communication with natural objects, consideration of individual environment, professionalism of a teacher.

**Keywords:** school education, cognitive interest, project, project activity, nature.

## References

1. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya* (The federal state educational standard of preschool education). Available at: <http://www.firo.ru/> (accessed 15 October 2018) (in Russian).
2. Baranova E. A. *Sovremennye podkhody k razvitiyu poznatel'nykh interesov u doshkol'nikov* (Modern approaches to development of cognitive interests of preschoolers). In: *Innovatsii v doshkol'nom obrazovanii* (Innovations in preschool education). By total ed. G. P. Zakharov. Moscow, 2014, pp. 39–53. Available at: <https://elibrary.ru/> (accessed 31 October 2017) (in Russian).
3. Shchukina G. I. *Problema poznatel'nogo interesa v pedagogike* [Issue of cognitive interest in pedagogy]. Moscow, 1971, 352 p. (in Russian).
4. Berezina Yu. Yu. *Formirovaniye poznatel'nogo interesa u detey starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of cognitive interest of senior preschool age. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.)]. Moscow, 2014, 22 p. (in Russian).
5. Verbenets A. M. *Cognitive interests of modern senior preschoolers: problems, peculiarities, ways of development. Detskiy sad ot A do Ya* [Kindergarten from A to Z], 2009, no. 1 (37), pp. 8–21 (in Russian).
6. Kuzina A. Yu. *Razvitiye u starshikh doshkol'nikov poznatel'nogo interesa k istorii predmetnogo mira v proektnoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of senior preschoolers' cognitiv interest to the world of objects in project activity. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.)]. St. Petersburg, 2009, 23 p. (in Russian).
7. Khutorskoy A. V. *Sovremennaya didaktika* [Modern Didactics]. St. Petersburg, 2001, 544 p. (in Russian).
8. Radionova N. F., Rivkina S. V. *Interaction of the subjects of the pedagogical process as a source of its renewal. Chelovek i obrazovaniye* [Person and Education], 2012, no. 2, pp. 4–9 (in Russian).
9. Borisenkova M. V., Volodina Yu. A., Matyash N. V. *The project activity as a mechanism for the formation of social maturity of the students. Vestn. Bryansk. gos. un-ta* [The Bryansk State University Herald], 2015, no. 1, pp. 75–78 (in Russian).
10. Grimovskaya L. M. *Ecological projects in the kindergarten. Detskiy sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: Theory and practice], 2017, no. 3, pp. 72–79 (in Russian).
11. Veraksa N. E., Veraksa A. N. *Proektnaya deyatelnost' doshkol'nikov* [Preschoolers' project activity]. Moscow, 2014, 64 p. (in Russian).
12. *Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya* [From birth to school. Approximate basic educational program of preschool education]. Ed. by N. E. Veraksa, T. S. Komarova. M. A. Vasil'eva. Moscow, 2015, 368 p. (in Russian).
13. Savenkov A. I. *Diagnosis of Students' Abilities to Research and Design as a Pedagogical Task. Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta, Ser. Pedagogica i psikhologiya* [Vestnik Moscow City Teacher Training University, Ser. Pedagogy and Psychology], 2015, no. 3, pp. 76–82 (in Russian).
14. Vlasova G. I., Turchin A. S. *Semiotic and symbolic means in the life of preschool children. Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 3 (23), pp. 197–203 (in Russian).
15. Serikov V. V. *Issue of integrity of educational systems. Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2017, no. 3 (116), pp. 14–20 (in Russian).

## Cite this article as:

Grimovskaya L. M. Development of Interest to the World of Plants in Senior Preschool Children through Projects. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 88–94 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-88-94>



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### Доступная среда для лиц с ограниченными возможностями: технологический и социальный контексты (итоги VIII Восточноевропейской научной конференции)

Ю. В. Селиванова, М. Д. Коновалова

Селиванова Юлия Викторовна, доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, [juliaselivanova@mail.ru](mailto:juliaselivanova@mail.ru)

Коновалова Марина Дмитриевна, кандидат психологических наук, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, [mdkonovalova@gmail.com](mailto:mdkonovalova@gmail.com)

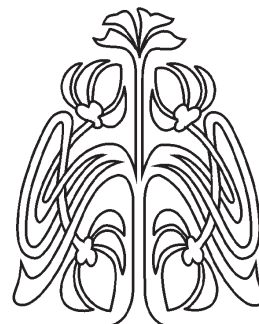
Подведены итоги VIII Восточноевропейской научной конференции «Доступная среда для лиц с ограниченными возможностями: технологический и социальный контексты», состоявшейся 27–29 сентября 2018 г. в Саратове. Организаторами конференции выступили Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Европейский совет по образованию и реабилитации лиц с нарушениями зрения (ICEVI-EUROPE), Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.

**Ключевые слова:** доступная среда, ограниченные возможности, инклюзия.

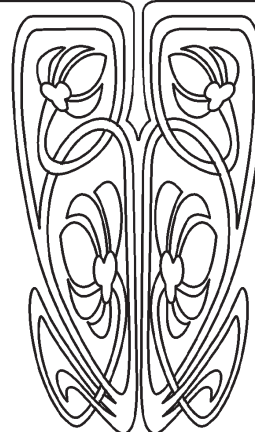
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-95-100>

27–29 сентября 2018 г. в Саратове прошла VIII Восточноевропейская научная конференция «Доступная среда для лиц с ограниченными возможностями: технологический и социальный контексты», организованная Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, Европейским советом по образованию и реабилитации лиц с нарушениями зрения (ICEVI-EUROPE), Саратовским государственным техническим университетом имени Гагарина Ю. А., Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н. Г. Чернышевского (СГУ).

На конференции собрались специалисты из Министерства образования и науки РФ, представители ICEVI-EUROPE, ведущие ученые, преподаватели высших и средних учебных заведений России и СНГ, профессионалы, обучающие людей с ограниченным зрением и другими видами инвалидности, педагоги специального и инклюзивного образования, представители общественных организаций. В ней приняли участие более 500 человек, включая гостей из Армении, Белоруссии, Венгрии, Грузии, Дании, Израиля, Казахстана, Латвии, Норвегии, США. Российская география участников представлена городами Балаково, Балашов, Москва, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Саратов, Тольятти, Челябинск, Энгельс. Доклады и презентации прислали специалисты из Германии, Люксембурга, Франции.



ПРИЛОЖЕНИЯ







Открытие конференции состоялось 27 сентября в Саратовском государственном техническом университете имени Гагарина Ю. А.

Перед началом мероприятия гости ознакомились с выставкой технических и технологических средств реабилитации и смягчения неравенства для людей с ограниченными возможностями здоровья. На выставке были представлены разработки СГУ и ученых из Саратовского государственного технического университета имени Гагарина Ю. А.

Собравшихся в зале участников конференции приветствовала *заместитель председателя правительства Саратовской области В. В. Гречушкина*, которая отметила, что тема доступной среды чрезвычайно актуальна для нашего региона. Саратовская область с 2010 г. вошла в программу инклюзивного образования, которая работает на территории каждого образовательного учреждения области, в том числе и в вузах.

*И.о. ректора СГТУ О. А. Афонин* обратил внимание участников на то, что четверть века назад именно СГТУ открыл новую для страны специальность «социальная работа», которая определила новое отношение к рассмотрению проблем людей с ограниченными возможностями. За эти годы в СГТУ сформировалась уникальная научная школа, которая реализует исследовательские и образовательные проекты, направленные на понимание всех аспектов проблемы инвалидности.

В приветствии участникам конференции *от имени СГУ проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе О. Е. Нестерова* отметила, что данная конференция является продолжением конференций ICEVI, посвященных обсуждению приоритетов и перспектив развития инклюзивной практики в меняющихся условиях образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Первая встреча представителей стран Восточной Европы «Инклюзивное образование: опыт и перспективы» прошла в Саратовском государственном университете в 2008 г. и открыла цикл конференций, практических сессий, курсов по проблемам организации доступной среды. В рамках этих мероприятий обсуждались вопросы комплексного сопровождения инклюзивного образования, технологий инклюзивного обучения, подготовки кадров для инклюзивного образования, изучался зарубежный и отечественный опыт обучения детей с различными проблемами в развитии, рассматривались проблемы ранней помощи как условия успешного инклюзивного образования детей с нарушениями развития, организации помощи родителям в системе раннего вмешательства.

Пленарные доклады первого дня представили *В. З. Кантор*, директор Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург), *В. В. Соколов*, заведующий учебно-производственной лабораторией технических и программных средств обучения слепых и слабовидящих студентов МГППУ (Москва) и *Д. А. Усанов*, заведующий кафедрой физики твердого тела СГУ имени Н. Г. Чернышевского (Саратов).

В докладе *В. З. Кантора* «Лица с инвалидностью в пространстве инклюзивного высшего образования: проблемы и системные решения» были представлены результаты работы Ресурсного учебно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в контексте преемственности в системе «школа – вуз – трудоустройство и постдипломное сопровождение».

В докладе *В. В. Соколова* «Информационные технологии как условие качественного университетского образования для лиц с глубокими нарушениями зрения» был представлен практический опыт инклюзивного обучения незрячих студентов по дисциплинам физико-математического цикла, а также дисциплинам, требующим владения информационными технологиями. Были раскрыты основные направления работы по обеспечению учебного процесса лиц с глубокими нарушениями зрения. Особое внимание уделено технологии подготовки и печати рельефно-точечным шрифтом Брайля учебно-методической литературы по дисциплинам физико-математического цикла. Определено тифлотехническое и программное обеспечение, используемое в учебном процессе.

*Д. А. Усанов* в докладе «Разработка аппаратуры для диагностики и лечения в офтальмологии – одно из инновационных направлений образовательного и научного процесса в Саратовском государственном университете» показал, как накопленный научно-исследовательский потенциал Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского в области подготовки физиков для предприятий радиоэлектронной промышленности был использован для разработок в области медицинской физики. Докладчик сообщил, что учеными-физиками были созданы новые приборы для диагностики и лечения различных типов патологии органов зрения, часть из них уже используется в медицинской практике. Разработанные приборы успешно применяются в клинике глазных болезней Саратовского медицинского университета. Их использование может способствовать уменьшению последствий заболеваний, например глаукомы, ведущих к инвалидности.





Программа конференции на 27 сентября, кроме пленарного заседания включала работу 4 секций и 3 дискуссионных площадок. Содержание этой программы отражало широкую панораму технологических и социальных аспектов проблемы включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум.

На секции *«Технологические аспекты доступной среды»* были представлены опытные образцы последних разработок – хендбайк и велосипед. СКБ «Транспортная инновация» в рамках реализации программы «Доступная среда» предложила проект «Хендбайк», который является средством реабилитации и социальной адаптации маломобильных групп населения. Участники обсудили возможности нейротехнологии для диагностики и реабилитации пациентов с поражениями центральной нервной системы, а также развития ИКТ-технологий в области образования и реабилитации лиц с нарушениями зрения.

Секция *«Спорт как средство реабилитации, абилитации и социальной инклюзии людей с ограничением здоровья»* аккумулировала сообщения, посвященные различным аспектам реабилитации инвалидов средствами физической культуры и спорта.

В работе секции *«Социальная политика инвалидности»* принимали участие члены Общероссийской общественной организации инвалидов, Всероссийского общества глухих, Всероссийского общества слепых, объединения родителей детей с ДЦП «Радость движения», Российского детского фонда, региональной общественной организации людей с инвалидностью «Перспектива». Участники обсудили широкий спектр вопросов доступности образования, социальной инфраструктуры с точки зрения различных групп населения.

Сообщения участников секции *«Социально-психологическая поддержка и абилитация учащихся с инвалидностью»* раскрывали различные аспекты организации психологической помощи и поддержки лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Дискуссионная площадка *«Инклюзивная культура социальной политики»* была посвящена рассмотрению инклюзивной культуры сообществ в контексте неравенства, обсуждению инклюзивной культуры с точки зрения современного социального урбанизма, а также особенностей законодательного и социально-политического регулирования прав маломобильных групп населения.

На дискуссионных площадках *«Информационные технологии в образовании и реабилитации людей с инвалидностью»* и *«Снижение информационного неравенства: роль и ресурсы библиотеки»* обсуждались вопросы библиотечно-информаци-

онного обслуживания читателей с нарушениями зрения, роль информационных и технологических ресурсов библиотеки в социальной и культурной реабилитации лиц с нарушениями зрения. Корпорация «Диполь» представила свой опыт использования электронных образовательных ресурсов в обучении лиц с ОВЗ. Компания IPRbooks продемонстрировала мобильное приложение для инклюзивного образования IPRbooks WV-Reader для лиц, имеющих проблемы со зрением.

Работа конференции была продолжена 28 сентября на базе СГУ. Душевный настрой и эмоциональный фон конференции обеспечил концерт, в котором были представлены номера в исполнении учащихся и выпускников школ-интернатов для обучающихся по адаптированным программам (Ольга Куликова (вокал), творческий коллектив «Поющие руки» – руководители С. М. Калашникова и Т. Б. Соболева).

Участников конференции приветствовал ректор СГУ имени Н. Г. Чернышевского А. Н. Чумаченко. Он обозначил ключевые направления работы Саратовского университета по решению проблем доступной среды для лиц с ОВЗ: поддержку студентов с инвалидностью, обучающихся в университете, подготовку кадров педагогов-дефектологов, способных работать с людьми с ограниченными возможностями здоровья, и наконец научно-методические разработки в области компьютерных технологий и медицинской физики.

Декан факультета психолого-педагогического и специального образования Р. М. Шапионов в приветственном слове подчеркнул значимость конференции, способствующей укреплению международных связей СГУ и факультета в области организации доступной среды для людей с ограниченными возможностями.

В рамках пленарного заседания обсуждались вопросы образования и реабилитации детей с нарушениями зрения в России, опыт и проблемы внедрения ФГОС (В. З. Денискина), формы адаптации образовательных программ инклюзивного высшего образования (Е. А. Мартынова), динамика доступности образовательной среды для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в Саратовском регионе (Ю. В. Селиванова), исторические аспекты развития тифлопсихологии (М. Д. Коновалова).

На факультете психолого-педагогического и специального образования проведены секционные заседания по вопросам организации доступной образовательной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, реализации технологий медико-социального и психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями, обсуждались



проблемы и перспективы развития инклюзивного образования, была организована стендовая презентация *корпорации «Диполь»*, посвященная использованию электронных образовательных ресурсов в обучении лиц с ОВЗ.

Особый интерес представляла *дискуссионная площадка «Особенности обучения слепых и слабовидящих детей в условиях ФГОС»*, в рамках которой освещались проблемы отечественной и зарубежной системы образования лиц с нарушениями зрения: результаты разработки и апробации ФГОС ОВЗ для слепых и слабовидящих обучающихся (*В. З. Кантор*), особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями (*В. З. Денискина*), технологии проектирования и реализации АООП для дошкольников с нарушениями зрения (*Н. С. Комова*).

Среди докладов зарубежных участников значительный интерес представляют сообщения о преимуществах использования бесплатной онлайн-службы конвертации документов Robo-Braille для создания альтернативных доступных форматов, таких как MP3, шрифт Брайля, книги DAISY и электронные книги, что обеспечивает поддержку включения людей с нарушениями зрения в образование и рынок труда (*Таня Стевнс, Ларс Кристиансен, Дания*), представителя компании «Braillo Norway» *Дэвида Мэрримена* (Норвегия) о высокотехнологичном оборудовании, которое отвечает самым высоким требованиям брайлевского стандарта.

Мастер-класс *«Психологическое сопровождение адаптации к обучению в вузе студентов с ОВЗ»*, проведенный *А. И. Тацевой*, вызвал значительный интерес и отклик как специалистов, так и студентов.

В рамках конференции были проведены выездные мероприятия.

На базе ГУК «Саратовская областная специальная библиотека для слепых» прошел семинар *«Расширяя границы – информационное пространство библиотеки для слепых как ресурс, повышающий качество жизни лиц с нарушениями зрения»*, содержание которого было направлено на раскрытие вопросов эффективной социализации и повышения качества образования для людей с нарушениями зрения.

На базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов «Парус надежды»» был проведен обучающий *семинар-практикум «Стратегические инициативы в повышении доступности реабилитационных услуг»* и ряд мастер-классов, посвященных реализации современных реабилитационных технологий: «Реабилитация лиц с ОВЗ средствами приобщения к занятиям различными танцевальными направлениями», «Реабилитация лиц с ОВЗ посредством особого театра

и художественного слова», «Тактильная клумба как форма развития эмоционально-чувственной сферы», «Особенности реабилитации людей с ограниченными возможностями в керамической мастерской».

29 сентября участники конференции посетили школу-интернат АООП № 3 г. Саратова, на базе которой проходил семинар *«Обучение слепых и слабовидящих в Саратове: прошлое, настоящее, будущее»*. В рамках семинара обсуждались традиционные и инновационные технологии педагогической, психологической, социокультурной реабилитации слепых и слабовидящих, а также вопросы реабилитации средствами физической культуры и спорта. Для участников были организованы экскурсии по школе, интерактивные мастер-классы (бисероплетение, айкидо, тактильные книги, ЛФК, ориентирование в пространстве, мульттерапия), концерт учащихся.

Масштабность конференции дала возможность подвести некоторые итоги работы ученых, специалистов-практиков, работающих с людьми с ограниченными возможностями здоровья, разработчиков технологических аспектов доступной среды, ознакомиться с опытом зарубежных коллег, обсудить вопросы социализации, обучения и профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Безусловно, полученные результаты будут полезны всем участникам, а предложенные рекомендации действительно найдут применение в практической деятельности и будут способствовать координации международных связей и объединению усилий специалистов в решении проблем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

#### **Рекомендации VIII Международной конференции ICEVI, СГТУ, СГУ 27-29.09.2018 г.**

В продуктивном трехстороннем сотрудничестве ICEVI, СГТУ имени Гагарина Ю. А. и СГУ имени Н. Г. Чернышевского сформулированы предложения диссеминации итогов конференции по целому ряду адресных направлений социального развития для министерств и ведомств, образовательных учреждений, служб занятости, социальных служб, центров реабилитации.

Образовательным учреждениям среднего профессионального и высшего образования:

- расширять доступность образовательных услуг для абитуриентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья по принципу универсального дизайна для всех, учитывая особые образовательные потребности;
- обеспечивать реализацию принципов инклюзии в учебном процессе и внеучебной деятельности;



- совершенствовать систему профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей для формирования компетенций, необходимых для инклюзивного образования;

- повышать доступность информации о возможности получения высшего и среднего профессионального образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- развивать систему сопровождения, тьюторства в учреждениях высшего и среднего профессионального образования;

- внедрять обмен успешными практиками волонтерства между образовательными учреждениями разных стран.

Департаментам социальной политики и социальной работы – стратегии планирования и участия:

- объединять круг заинтересованных сторон, министерств, неправительственных организаций, профессиональных групп, инвалидов, широкой общественности и бизнеса;

- привлекать людей с ограниченными возможностями здоровья, абитуриентов и студентов, родителей к обсуждению, экспертизе стратегий, норм, услуг, независимой оценке.

Министерству образования, вузам и колледжам с целью развития подготовки кадров:

- изучать и распространять лучшие практики инклюзии;

- разрабатывать методические рекомендации, основанные на исследованиях и практическом опыте, по проблемам образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью;

- проводить независимую оценку знаний и навыков персонала в области инклюзивного образования.

Средствам массовой информации, пресс-службам администраций и вузов с целью формирования инклюзивной культуры, информирования общественности:

- усилить работу по информированию общества в отношении прав и возможностей людей с инвалидностью, преодолению стереотипов, вовлечению граждан во взаимодействие и взаимопомощь;

- формировать инклюзивную культуру образовательного учреждения, толерантные, доброжелательные отношения между студентами, преподавателями и сотрудниками;

- вести просветительскую работу со школьниками, молодежью и другими группами населения;

- привлекать средства собственные и социального маркетинга для улучшения понимания потребностей и возможностей лиц с инвалидностью,

распространения положительных примеров из жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

Городским службам с целью расширения доступности среды:

- развивать инклюзивную культуру городского сообщества, многоуровневую доступную урбанистическую среду, инклюзивную перестройку менталитета горожан;

- организовать мониторинг конструирования доступной среды российских городов для граждан разного возраста и разной степени мобильности;

- проводить социологический анализ доступности городских парков как фактора качества жизни уязвимых и маломобильных групп;

- повышать административную ответственность за игнорирование доступности учреждений образования, культуры, досуга, социального обслуживания;

- создавать формат «умный город» для всех категорий населения, коворкинг (коллективное действие) и коливинг (объединение офисного, жилого, досугового пространства);

- стимулировать различные направления урбанистического искусства, конструировать комфортное в социальном и психологическом аспектах городское пространство.

Университетским образовательным и исследовательским центрам с целью влияния на социальные исследования, обследования, опросы, интервью:

- разработать программы факультативных (вариативных) дисциплин, спецкурсы по социальной урбанистике, концептам мобильного гражданства и права на город в русле новой парадигмы мобильности;

- усилить продуктивность социальной работы с особенными группами студентов в поле доступного образования как альтернативы барьерам, мобильному неравенству;

- поддерживать исследования проблем студентов-инвалидов, информировать о существующих социально-экономических программах по инвалидности;

- развивать методики сбора данных, оценки осведомленности общественности о положении инвалидов и маломобильных групп;

- включать в методологию исследования современные технологии, усилить прикладной характер проектов, перспектив мобильности и доступности городского пространства;

- использовать результаты конференции в независимой экспертизе, обновлении и расширении доступности как важной части рейтинга российских университетов.

Развитие психолого-педагогических исследований и практики:



- изучение проблем социальной интеграции в условиях разнообразия физических, ментальных, социальных и культурных различий в современном обществе;
- проведение мониторинга реализации права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- исследование тенденций и обозначение перспектив развития коррекционной педагогики и специальной психологии, а также практики обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями;
- повышение профессиональной готовности педагогов к деятельности в условиях развива-

- ющейся системы инклюзивного образования, а также к построению новых форм взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, общественными организациями инвалидов, социальными партнерами;
- определение путей повышения качества профессиональной подготовки педагогов-дефектологов, проектирование основных профессиональных образовательных программ на основе требований современных образовательных стандартов высшего образования;
- содействие в создании и развитии сетевых сообществ по распространению опыта инклюзивного образования.

---

**Образец для цитирования:**

Селиванова Ю. В., Коновалова М. Д. Доступная среда для лиц с ограниченными возможностями: технологический и социальный контексты (итоги Восточноевропейской научной конференции) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 1 (29). С. 95–100. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-95-100>

---

**Accessible Environment for People with Disabilities: Technological and Social Contexts (Proceedings of the Western-European Scientific Conference)**

**Yulia V. Selivanova, Marina D. Konovalova**

Yulia V. Selivanova, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., Saratov 410012, Russia, [juliaselivanova@mail.ru](mailto:juliaselivanova@mail.ru)

Marina D. Konovalova, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya Str., Saratov 410012, Russia, [mdkonovalova@gmail.com](mailto:mdkonovalova@gmail.com)

The article presents the proceedings of the Eighth Western-European conference “Accessible environment for people with disabilities: technological and social contexts”, which took place on September 27–29 2018 in Saratov. The conference was organized by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, the European Council for Education and Rehabilitation of People with Visual Impairment (ICEVI-EUROPE), Gagarin Saratov State Technical University, Chernyshevsky Saratov National Research State University.

**Keywords:** accessible environment, limited abilities, inclusion.

---

**Cite this article as:**

Selivanova Yu. V., Konovalova M. D. Accessible Environment for People with Disabilities: Technological and Social Contexts (Proceedings of the Western-European Scientific Conference). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 1 (29), pp. 95–100 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-95-100>