



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 2(30)

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

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Лукьянова М. И., Гмызина Г. Н., Старостина Н. Н. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка 104

Данилов С. В., Шустова Л. П., Кузнецова Н. И. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности 113

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А. Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадийно-процессуальный подходы 120

Дробышева Т. В. Формы экономической социализации личности: обоснование подхода 132

Психология социального развития

Рягузова Е. В. Коллективная память и инстанции темпоральности 138

Бочарова Е. Е. Структурные особенности дискриминационных установок личности 146

Кленова М. А. Этническая специфика дискриминационных установок 157

Педагогика развития и сотрудничества

Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского 163

Гусаковский М. А. Тренды воспитания в современных условиях: от дискурса коллективизма к дискурсу заботы о себе 169

Захарова И. В. Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния 176

Чудайкин А. М. Психолого-педагогические аспекты проблемы стрессоустойчивости обучающихся 183

Приложения

Хроника научной жизни

Александрова Е. А., Фирсова Т. Г. Традиции и новации: международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2019» 189

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
Певная Татьяна Константиновна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Кочкаева Инна Анатольевна

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Кочкаева Инна Анатольевна

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

Подписано в печать 30.05.19.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,86 (12,75).
Тираж 500 экз. Заказ 60-Т.

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



ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Margarita I. Lukyanova, Galina N. Gmyzina, Natalya N. Starostina. Development of Critical Thinking of Students in the Process of Learning a Foreign Language 104

Sergey V. Danilov, Lyubov P. Shustova, Nadezhda I. Kuznetsova. Teachers' Difficulties in the Period of Adaptation to Professional Activities 113

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche Development

Vladimir A. Tolochek. Professional Career: Linear-Stadial and Stadial-Procedural Approaches 120

Tatiana V. Drobysheva. Forms of Economic Socialization of a Personality: Explanation of the Approach 132

Psychology of Social Development

Elena V. Ryaguzova. Collective Memory and Instances of Temporality 138

Elena E. Bocharova. Structural Peculiarity of Discriminatory Attitudes of the Personality 146

Milena A. Klenova. Ethnic Specificity of Discriminatory Attitudes 157

Pedagogy of Development and Cooperation

Elena G. Elina, Ekaterina A. Alexandrova. New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival «The Week of Pedagogical Education» in Saratov State University 163

Mikhail A. Gusakovskiy. Upbringing Trends in Modern Conditions: from the «Collectivism» Discourse to the «Self-Care» Discourse 169

Inna V. Zakharova. Trust in a Teacher as a Factor of Teacher's Educational Influence 176

Andrey M. Chudaykin. Psychological and Pedagogical Aspects of the Problem of Students' Stress Resistance 183

Appendices

Chronicle of Scientific Life

Ekaterina A. Alexandrova, Tatyana G. Firsova. Traditions and Innovations: International Forum «Humanization of the Educational Space – 2019» 189



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«Izvestiya of Saratov University. NEW SERIES.
SERIES: EDUCATIONAL ACMEOLOGY.
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY»**

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

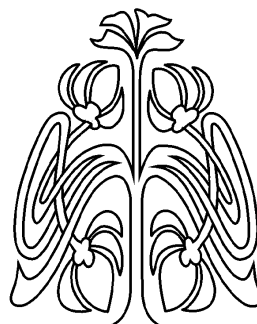
Deputy Editor-in-Chief – Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)

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

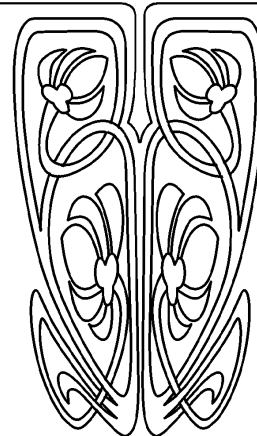
Members of the Editorial Board:

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

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



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**



АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка

М. И. Лукьянова, Г. Н. Гмызина, Н. Н. Старостина

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

Гмызина Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романско-германских языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, gng13@mail.ru

Старостина Наталья Николаевна, старший преподаватель, кафедра прикладной лингвистики, Ульяновский государственный технический университет, Россия, natali_k86@bk.ru

Цель исследования, представленного в статье, заключается в разработке модели развития критического мышления как условия и способа успешного овладения иностранным языком. Показана связь между развитием критического мышления и эффективностью овладения иностранным языком у студентов, обучающихся по профилю подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата). *Гипотеза исследования* – применение технологии развития критического мышления способствует повышению эффективности обучения студентов английскому языку. Выделен и описан методологический подход, необходимый для разработки данной модели, а также определены педагогические принципы и охарактеризованы педагогические условия, необходимые для реализации данной модели в процессе преподавания иностранного языка. Представлено подробное описание всех этапов технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП), разработанной американскими педагогами Дж. Стил, К. Мердитом и Ч. Темплом, которая является основным методом развития критического мышления в рамках разрабатываемой модели. Предложен адаптированный вариант данной технологии, который учитывает специфику будущей профессиональной деятельности студентов, принимающих участие в экспериментальной работе. Адаптированный вариант технологии развития критического мышления предполагает сохранение технологического алгоритма ТРКМЧП и учет специфики будущей профессиональной деятельности студентов при выборе методических приемов.

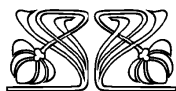
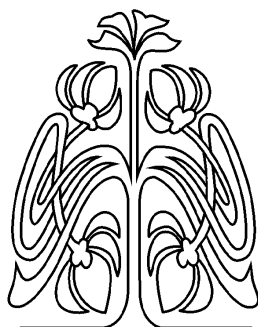
Ключевые слова: критическое мышление, умения критического мышления, технология развития критического мышления через чтение и письмо.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-104-112>

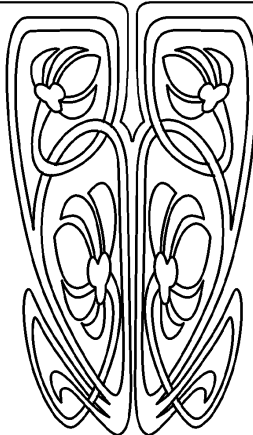
Введение

Современному образованию, как и современному обществу в целом, необходима творческая личность, способная мыслить свободно. Свобода мышления предполагает мышление вне шаблона, способность личности видеть проблему и способы ее решения с разных точек зрения, что, в свою очередь, предполагает критичность мышления. Востребованность этих умений как для профессиональной сферы, так и для жизнедеятельности в целом доказана практикой и не вызывает сомнений.

© Лукьянова М. И., Гмызина Г. Н., Старостина Н. Н., 2019



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Актуальность данной проблемы нашла свое отражение в ФГОС ВО 3++ от 24.04.2018 г., в котором системное и критическое мышление отнесено в отдельную категорию универсальных компетенций и задача развития критического мышления у студенческой молодежи вынесена на передний план [1, с. 16].

По мнению Н. С. Бериши, А. Л. Новикова, И. А. Новиковой, Д. А. Шляхты, в современном мире владение иностранным языком становится не только необходимым условием продуктивной межкультурной коммуникации на разных уровнях (в международных отношениях, бизнесе, образовании и др.), но и важнейшим фактором личностного и профессионального роста современного человека. Поиск наиболее эффективных способов обучения иностранному языку занимает важное место в дискуссиях научного сообщества [2, с. 4].

Исследования показывают, что на процесс и результат овладения иностранным языком влияет множество факторов разного уровня, среди которых особенности системы, форм, методов, средств обучения и методик преподавания, специфика изучаемого иностранного языка и его соотношения с родным, социально-культурные условия обучения в целом и, конечно, социально-демографические, психофизиологические и психологические характеристики обучающихся и обучающихся [2, с. 5]. Особо востребованными стали педагогические методы и способы преподавания английского языка для специальных целей. Ответ на вопрос, как же преподавать английский язык студентам, для которых знание иностранного языка и владение им будет являться ключевым навыком в их будущей профессии, на наш взгляд, кроется в выявлении связи мыслительных и речевых навыков.

В нашем исследовании предпринята попытка проанализировать влияние технологии развития критического мышления на эффективность овладения английским языком.

Критическое мышление

По мнению Е. М. Истоминой, формирование критического мышления в период обучения в вузе способствует овладению умениями и навыками, необходимыми для достижения успеха в профессии [3, с. 1064].

Для развития критического мышления особо важна сформированность следующей группы умений, выделенных А. С. Байрамовым:

- 1) делать логические умозаключения и обосновывать свой ответ;
- 2) оценивать последовательность умозаключений;
- 3) анализировать и делать заключение о причинах явлений;
- 4) анализировать и оценивать содержание текстов;

5) обнаруживать ошибки, связанные с неопределенностью и двусмысленностью выражений и терминов;

6) обнаруживать релевантную (существенную в данном случае) информацию на фоне избыточной [4, с. 172, 5, с. 201].

Названные умения могут быть сформированы на низком, среднем и высоком уровне.

Последние десятилетия многие ученые (О. В. Андропова, А. А. Леонтьев, М. В. Кларин, В. В. Котенко, Д. А. Шаров, Н. И. Мерзликина, Ф. А. Курбанова, Д. М. Шакирова) работают над проблемой развития критического мышления в процессе образовательной деятельности.

А. А. Леонтьев утверждает, что развитие критического мышления, как в общем и других видов мышления, невозможно вне процесса обучения [6, с. 43].

По мнению Ф. А. Курбановой, решение этой задачи предполагает перенос акцента со знаниявого подхода, в рамках которого студент является объектом обучения, на развивающий и деятельностный подход, при котором он вместе с преподавателем становится субъектом образовательной деятельности. При этом знания выступают в качестве средства и орудия его активной деятельности, а он способен «...самостоятельно приобретать, усваивать, оценивать и использовать знания, осознавая себя активным участником процесса познания» [7, с. 115].

Для решения этой проблемы мы предприняли попытку разработать модель развития критического мышления у студентов вуза в процессе преподавания дисциплины «английский язык».

Теоретическая модель любого исследования предполагает отражение в ней методологической основы данного исследования, которая включает в себя цели, подход, принципы, условия, содержание и методы, необходимые для эффективной реализации этой модели.

Методологический подход к развитию критического мышления

Теоретический анализ научной литературы по тематике исследования позволяет выделить в качестве наиболее значимых следующие подходы к развитию критического мышления: личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный, коммуникативно-когнитивный.

Личностно-ориентированный подход предполагает создание личностно-ориентированной ситуации, которая является условием проявления личностных способностей и формирования субъектного опыта студентов. В понимании личностно-ориентированного подхода мы солидарны с В. В. Сериковым, по мнению которого личностно-ориентированный подход запускает механизмы функционирования и развития личности [8, с. 131].



Системно-деятельностный подход предполагает организацию учебно-познавательного процесса через активное участие студентов в различных видах деятельности, направленных на решение проблемных задач, имеющих для обучающегося личностно-смысловой характер, а также учет структурно-функциональной связи учебно-познавательного материала и системности в его предоставлении.

Как пишет Л. С. Выготский, «в основу процесса обучения должна быть положена личная деятельность...» [9, с. 245]. В деятельности студент осваивает новое и продвигается вперед по пути собственного развития. Он расширяет поле своих возможностей, завязывает отношения, которые развиваются в процессе этой деятельности.

Компетентностный подход предполагает создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного разрешения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных проблем.

Коммуникативно-когнитивный подход предполагает речевую направленность в организации учебно-познавательного процесса, которая выражается в моделировании процесса познания как реальной коммуникативной ситуации [10, с. 67].

Педагогические принципы и педагогические условия развития критического мышления

Выделенные нами подходы базируются на принципах коммуникативной направленности, субъектности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, а также принципе построения педагогического процесса, ориентированного на развитие личностных свойств индивида. Рассмотрим эти принципы.

Принцип коммуникативной направленности предполагает развитие критического мышления посредством речевой деятельности.

Ф. Узтурк пишет, что для тренировки критического мышления полезна диалектическая логика, без которой невозможно обучиться искусству спорить [11, с. 123]. Спор, рождающийся в диалоге, и есть инструмент развития критического мышления, так как критическое мышление предполагает оценку как своих действий, так и действий окружающих, что возможно только через коммуникацию.

Принцип субъектности подразумевает построение процесса обучения на субъект-субъектной основе, предполагающей равные позиции преподавателя и студента. Преподаватель должен создавать условия для выражения личностного опыта студента как субъекта учебного процесса, отказаться от доминирующей позиции и стать организатором взаимодействия [12, с. 147, 13, с. 156].

Принцип построения педагогического процесса (со специфическими целями, содержанием,

технологиями), *ориентированного на развитие и саморазвитие личностных свойств индивида*, является одним из основополагающих в рамках личностно-ориентированного подхода в концепции В. В. Серикова [8, с. 121].

Реализация данного принципа осуществляется посредством создания личностно-ориентированных педагогических (или личностно-утверждающих) ситуаций. Личностно-ориентированная педагогическая ситуация В. В. Сериковым понимается как «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, требующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации» [8, с. 134]. Личностно-утверждающая ситуация может содержать в своей основе как составляющие нравственный выбор, самостоятельно поставленные цели, реализацию роли автора учебного процесса, препятствия, требующие проявления воли, ощущение собственной значимости, самоанализ и самооценку, отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей, осознание своей ответственности [8, с. 189].

Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в ситуации жизненной предусматривает перенос умений ранее сформированных в ситуации самостоятельной деятельности, использование полученных знаний при решении практических задач, анализ и преобразование окружающей действительности [14, с. 8].

Далее определим организационно-педагогические и содержательно-процессуальные условия, необходимые для реализации предлагаемой модели развития критического мышления у студентов.

К организационно-педагогическим условиям относятся: обеспечение возможности групповой и парной работы; малый количественный состав учебной группы (до 15 человек); длительная продолжительность эксперимента (2 семестра).

Блок содержательно-процессуальных педагогических условий включает:

- организацию образовательной деятельности, направленной на развитие критического мышления студентов посредством создания субъект-субъектных отношений [14, с. 15];

- создание диалоговой проблемно-ориентированной среды, направленной на мотивацию к будущей профессии, рефлексии и самооценку результатов работы;

- применение интерактивных форм учебной деятельности;

- наличие диагностических методик определения уровня критического мышления с учетом возрастных особенностей;

- обеспечение возможности самореализации и саморазвития студентов, актуализации их социального опыта, его осознания.

Для апробации модели и проверки эффективности вышеперечисленных педагогических условий



нами была организована опытно-экспериментальная работа, которая включала в себя организационно-диагностический, содержательно-операциональный и результативно-оценочный этапы.

На организационно-диагностическом этапе осуществлялась первичная диагностика, посредством которой определялся уровень сформированности критического мышления у студентов и их владения иностранным языком.

На содержательно-операциональном этапе обеспечивалось целенаправленное влияние на процесс развития критического мышления у студентов в процессе преподавания дисциплины «английский язык».

На результативно-оценочном этапе необходимо проанализировать взаимосвязь уровня знания иностранного языка и уровня сформированности умения критически мыслить (рис. 1).

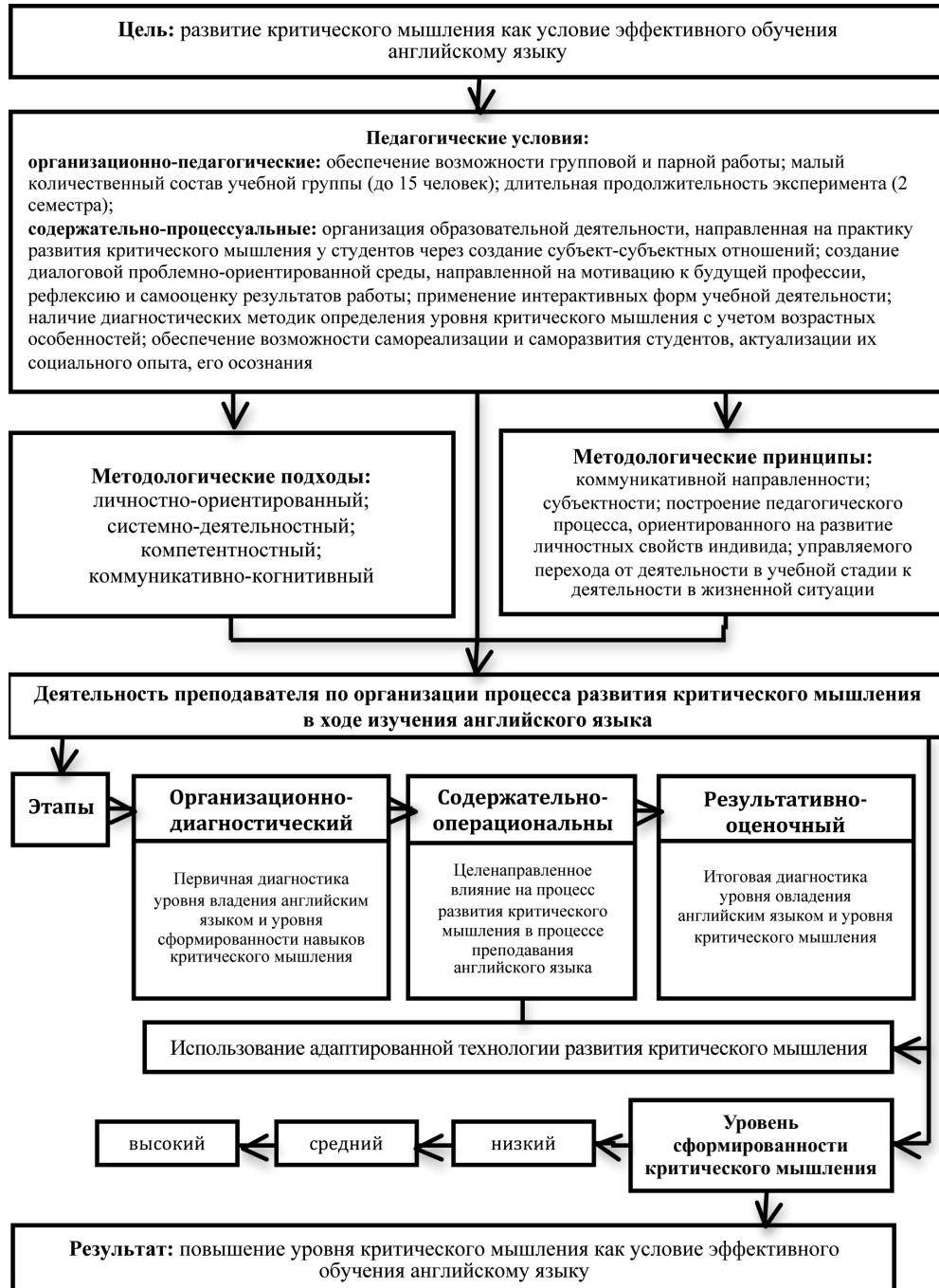


Рис. 1. Модель развития критического мышления как условие и способ обеспечения успешного преподавания иностранного языка

Fig. 1. Model of development of critical thinking as a condition and method for ensuring successful teaching of a foreign language



Технология развития критического мышления

Определяя методы и способы развития критического мышления, мы остановили свой выбор на технологии его развития через чтение и письмо (далее – технология РКМЧП), разработанной американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом. Структура данной технологии стройна и логична, так как ее этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности личности, и может быть выражена в виде технологической модели «вызов–осмысление–рефлексия» [15, с. 116].

На первом этапе технологии РКМЧП – этапе вызова – основной задачей для педагога является вызвать интерес у студентов к изучаемой теме, систематизировать уже известную информацию по заданной теме и сформулировать вопросы, на которые планируется найти ответы в ходе изучения нового материала.

Следующий этап – осмысление содержания. По мнению авторов, на данном этапе студенты

должны ознакомиться с новой информацией. Задача преподавателя – организовать эту деятельность с использованием методов и приемов, предложенных авторами технологии.

На заключительном этапе – этапе рефлексии – студентам необходимо проанализировать полученную информацию, сравнить ее с имеющимися знаниями, которые они зафиксировали на первом этапе, и сделать выводы. Авторы технологии предлагают использование определенных методических приемов на каждом из выделенных этапов, но оговариваются, что методы и приемы могут варьироваться [16, с. 23] (таблица).

Нами был сохранен четкий технологический алгоритм организации занятий, выраженный в виде технологической модели «вызов–осмысление–рефлексия», а в выборе методических приемов мы концентрировались в большей степени на тех, которые способствуют активизации речевой деятельности студентов, так как для успешного овладения иностранным языком для профессиональных целей им необходимо прежде всего формировать навыки устной речи.

Технология развития критического мышления – стадии и методические приемы

Critical Thinking Methodology – Stages and Techniques

Стадия (фаза)	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов	Возможные приемы и методы
I. Вызов (<i>evocation</i>)	Направлена на вызов у студентов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу, активизацию их деятельности, мотивацию к дальнейшей работе	Студент «вспоминает», что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизирует информацию до изучения нового материала, задает вопросы, на которые хочет получить ответы	Составление списка «известной информации»: рассказ-предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т. д.
<i>Информация, полученная на стадии вызова, выслушивается, записывается, обсуждается. Работа ведется индивидуально, в парах или группах</i>			
II. Осмысление содержания (<i>realization of meaning</i>)	Направлена на сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Студент читает (слушает) текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации	Методы активного чтения: маркировка с использованием значков «V», «+», «-», «?» (по мере чтения их ставят на полях справа); ведение различных записей типа двойного дневника, бортового журнала; поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы
<i>На стадии осмысления содержания осуществляется непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа). Работа ведется индивидуально или в парах</i>			
III. Рефлексия (<i>reflection</i>)	Преподавателю следует: вернуть студентов к первоначальным записям – предположениям; внести изменения, дополнения; дать творческие, исследовательские или практические задания на основе изучения информации	Студенты соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления содержания	Заполнение кластеров, таблиц. Установление причинно-следственных связей между блоками информации. Возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям. Ответы на поставленные вопросы. Организация устных и письменных круглых столов. Организация различных видов дискуссий. Написание творческих работ. Исследования по отдельным вопросам темы и т. д.
<i>На стадии рефлексии осуществляется анализ, творческая переработка, интерпретация изученной информации. Работа ведется индивидуально, в парах или группах.</i>			



На этапе вызова, на котором у студентов необходимо активизировать имеющиеся ранее знания, пробудить интерес к теме и совместно с ними определить цели изучения предстоящего учебного материала, нами были использованы такие приемы, как ассоциации, кластеры, prediction.

Прием «кластеры» использовался для актуализации имеющихся знаний и распределения их в логические цепочки. Преподаватель на доске чертит заранее продуманный кластер с пропущенными звеньями, указывая только ключевые составляющие темы, и затем задает вопросы, вместе со студентами анализирует полученные ответы и заполняет кластер правильными ответами. В нашем эксперименте этот прием использовался для систематизации уже известной лексики по теме.

Прием «ассоциации» призван стимулировать интерес студентов к изучаемой теме через демонстрацию того, что все люди по-разному воспринимают и анализируют информацию. Преподаватель предлагает студентам назвать ассоциации на те или иные изучаемые слова, словосочетания, а затем проанализировать полученные значения словосочетаний.

Прием «prediction» помогает совместно определить цели изучения предстоящего учебного материала. Преподаватель озвучивает тему и просит студентов высказать предположения, о чем будет идти разговор по заданной теме, какие вопросы будут затронуты в процессе обсуждения изучаемого материала и какие ответы студенты ожидают получить на поставленные ими вопросы.

На стадии осмысления использовались такие приемы, как диаграмма связей «ментальная карта», причинно-следственная диаграмма «fish bone», «шесть шляп мышления», «мозговая атака».

Прием «ментальная карта» – метод структуризации концепций с использованием графической записи в виде диаграммы связей или древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. На практике этот прием активно применялся при первичном углубленном ознакомлении с новой информацией, когда студентам было необходимо детально изучить незнакомый материал и зафиксировать его наиболее кратко и понятно.

Прием «fish bone» используется как графический способ исследования и определения наиболее существенных причинно-следственных взаимосвязей факторов и последствий в исследуемой ситуации или проблеме. Этот прием представляет собой средство визуализации и организации знаний в виде причинно-следственной диаграммы, которая облегчает понимание и конечную диагностику определенной проблемы. Причинно-следственная диаграмма позволяет разделить проблему, требующую своего разрешения, на отдельные фрагменты, выявить и сгруппировать условия и факторы, влияющие на нее, и провести причинно-следственный анализ.

В практической деятельности этот прием был полезен при повторном ознакомлении с новой информацией, когда студенты уже сделали детальный план-конспект нового материала и теперь им нужно установить причинно-следственные связи между блоками информации.

Прием «шесть шляп» – это один из самых действенных и широко применяемых способов организации мышления, разработанный английским писателем, психологом и специалистом в области мышления Эдвардом де Боно. Он предлагает «поразмыслить» шестью различными способами: оптимистично, пессимистично, стратегически, творчески, эмоционально, объективно. Данный прием в процессе решения практических задач помогает справиться с эмоциями, растерянностью и путаницей путем разделения процесса мышления на шесть разных режимов, каждый из которых представлен в виде метафорической шляпы определенного цвета. Подобное деление делает мышление более сосредоточенным и устойчивым и учит оперировать различными его аспектами поочередно. Студент, мысленно надевая шляпу определенного цвета, выбирает в данный момент тип мышления, который с ней ассоциируется, что помогает разносторонне проанализировать рассматриваемый вопрос.

Прием «мозговая атака» применяется при обсуждении проблемного вопроса. Группа студентов делится на две подгруппы – «генераторы идей» и «аналитики». «Генераторы идей» за три минуты предлагают варианты решения обсуждаемой проблемы. «Аналитики» рассматривают предлагаемые варианты решения проблемы, подвергая высказанные идеи критике. При использовании данного приема необходимо объяснить студентам, что критика должна быть аргументированной и корректной.

На заключительном этапе были использованы приемы «дискуссия», «эссе», «контрастивная таблица выводов».

Прием «контрастивная таблица выводов» представляет собой заполнение студентами таблицы, состоящей из колонок «Новая информация / Старая информация», «Понравилось / Не понравилось», «О чем изменилось мнение / О чем не изменилось мнение», «Что получилось / Что не получилось». Этот прием предполагает индивидуальную форму рефлексии, то есть каждый студент самостоятельно анализирует полученную информацию применительно к самому себе.

Дискуссия позволяет высказать свою точку зрения в устной форме и получить сиюминутную реакцию на высказанную позицию. Подчеркнем, что именно этот прием на практике оказался наиболее продуктивным для развития устной речи и умения строить свое высказывание логично. Этот прием соотносится с групповой формой рефлексии.

Прием «эссе» предполагает письменную форму выражения своей позиции по заданной



тематике, в которой отражены впечатления, мысли и личный опыт студента. Этот метод логично вписывается в завершающий этап рефлексии.

Адаптированная модель развития критического мышления как условие успешного овладения английским языком была апробирована в ходе педагогического эксперимента на базе Ульяновского государственного технического университета на кафедре прикладной лингвистики. На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика уровня владения английским языком и уровня сформированности навыков критического мышления студентов-лингвистов в экспериментальной и контрольной группах.

Для диагностики уровня сформированности навыков критического мышления был использован тест-опросник критического мышления, представленный на портале «Психология и методология образования» [16]. Для определения уровня владения английским языком использовался тест на входной контроль по УМК "Cutting edge. Intermediate": Test 1/ Modules 1–4, Test 2/ Modules 5-8 [17, с. 151].

После апробации адаптированной технологии развития критического мышления в

процессе преподавания иностранного языка, которая осуществлялась на формирующем этапе педагогического эксперимента, был проведен контрольный замер уровня сформированности у студентов критического мышления и уровня владения английским языком с использованием того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе.

Для оценки различий между уровнем развития критического мышления и уровнем владения английским языком студентов в контрольной и экспериментальной группах применялся *U*-критерий Манна–Уитни, так как этот непараметрический статистический критерий используется для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

Использование этого метода позволило подтвердить гипотезу нашего исследования о том, что применение технологии развития критического мышления способствует эффективному овладению английским языком, так как в экспериментальной группе был зафиксирован более значительный прирост в уровне критического мышления и знаний английского языка по сравнению с контрольной группой (рис. 2 и 3).

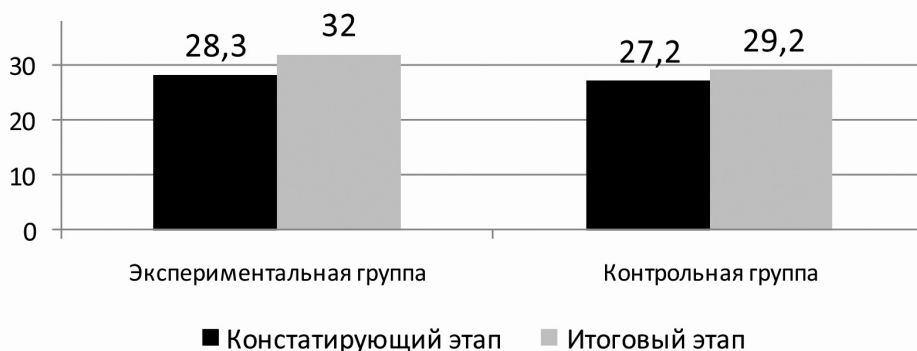


Рис. 2. Уровень критического мышления студентов в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и итоговом этапах педагогического эксперимента

Fig. 2. The level of critical thinking of students in the experimental and control groups in the summative and final stages of the pedagogical experiment

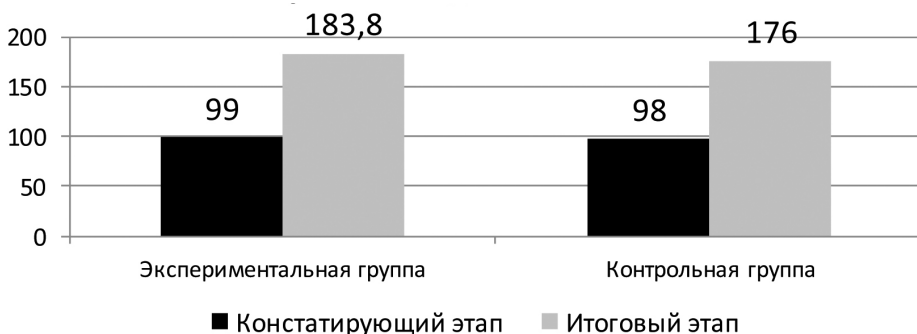


Рис. 3. Уровень владения английским языком в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем и итоговом этапах педагогического эксперимента

Fig. 3. The level of proficiency in English in the experimental and control groups in the summative and final stages of the pedagogical experiment



Заключение

В ходе исследования был сохранен четкий технологический алгоритм организации занятий, предложенный авторами ТРКМЧП, а при выборе методических приемов акцентировалось внимание на тех, которые в большей степени способствовали активизации речевой деятельности обучающихся, так как для профессиональной успешности студентам-лингвистам необходимо свободное владение устной речью на английском языке.

Разработанная нами модель (см. рис. 1) развития критического мышления как условия и способа обеспечения эффективного процесса преподавания английского языка успешно реализована в ходе опытно-экспериментальной работы среди студентов-лингвистов. Полученные результаты подтверждают наличие значимой взаимосвязи между данными параметрами.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата)»: приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 940. М., 2014. 12 с.
2. Бершан Н. С., Новиков А. Л., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Индивидуально-личностные факторы успешности освоения иностранного языка студентами-лингвистами // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1. С. 4–15. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15>
3. Истомина Е. М. О необходимости формирования критического мышления у студентов на занятиях иностранного языка // Наука ЮУрГУ : материалы 67-й науч. конф. Челябинск, 2015. С. 1063–1067.
4. Байрамов А. С. Динамика развития самостоятельности

и критичности мышления у детей младшего школьного возраста. Баку, 1968. 296 с.

5. Старостина Н. Н. Теоретико-методические основы изучения процесса социализации личности // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 5. С. 170–173.
6. Леонтьев А. А. Развитие мышления в процессе обучения // Сибир. психол. журн. 2011. № 40. С. 40–45.
7. Курбанова Ф. А. Роль содержания образования в формировании и развитии критического мышления школьников // Изв. Южн. федер. ун-та. Педагогические науки. 2013. № 10. С. 113–118.
8. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование : феномен, концепция, технологии. Волгоград, 2000. 148 с.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1999. 534 с.
10. Майборода С. В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков // Педагогика высшей школы. 2016. № 1. С. 66–68.
11. Узтурк Ф. Основы формирования критического мышления в обучении английскому языку в школах нового типа. Душанбе, 2016. 169 с.
12. Самойлов Л. П. Стратегии и принципы взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе : субъект-субъектный подход // Изв. Волгогр. гос. тех. ун-та. 2009. Т. 10, № 6. С. 146–148.
13. Лукьянова М. И. Развитие компетентности учителя в личностно ориентированной педагогической деятельности. Ульяновск, 2008. 264 с.
14. Туласынова Н. Ю. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2010. 21 с.
15. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. М., 2011. 223 с.
16. Тест-опросник критического мышления. URL: <http://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-ktm-0> (дата обращения: 25.09.2018).
17. Barker H., Cunningham S., Moor P. Cutting Edge Intermediate Teacher's Book. Longman, 2000. 175 p.

Образец для цитирования:

Лукьянова М. И., Гмызина Г. Н., Старостина Н. Н. Развитие критического мышления студентов в процессе изучения иностранного языка // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 104–112. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-104-112>

Development of Critical Thinking of Students in the Process of Learning a Foreign Language

Margarita I. Lukyanova, Galina N. Gmyzina, Natalya N. Starostina

Margarita I. Lukyanova, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, lukjanovami@mail.ru

Galina N. Gmyzina, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, gng13@mail.ru

Natalya N. Starostina, Ulyanovsk State Technical University, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, natali_k86@bk.ru

The goal of the research presented in the article is to develop a model for the development of critical thinking as a condition and method to successful mastering of a foreign language. The authors of the article demonstrate an interrelation between the development of critical thinking and the efficiency of mastering a foreign language by students who are majors in Linguistics (45.03.02 bachelor level). *The hypothesis of the study*: the application of the methodology of critical thinking development contributes to the efficiency of teaching students the English language. The authors identify and



describe the methodological approaches necessary for the development of this model as well as give characteristics to pedagogical principles and pedagogical conditions, which are necessary for the implementation of this model in the process of teaching a foreign language. The article contains a detailed description of all stages of the critical thinking development methodology through reading and writing (RWCT) developed by American scholars J. Steele, K. Meredith and C. Temple, which is the main method of developing critical thinking in the framework of the studied model. The article proposes an adapted version of this methodology, which takes into account the specifics of the future professional activity of students participating in the experiment. An adapted version of the development of critical thinking method preserves a technological algorithm of the RWCT and it takes into account the specifics of the future professional activity of students when choosing methodological techniques.

Keywords: critical thinking, critical thinking skills, methodology of developing critical thinking through reading and writing.

References

1. *Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 Lingvistika (uroven' bakalavriata): prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 № 940.* About Approval of Federal State Educational Standard of Higher Education in Educational Program 45.03.02 Linguistics (Bachelor Degree Level). Order of Ministry of Education and Science of Russia of August 07 2014 no. 940. Moscow, 2014. 12 p. (in Russian).
2. Berisha N. S., Novikov A. L., Novikova I. A., Shlyahda D. A. Individual'no-lichnostnye faktory uspekhov osvoeniya inostrannogo yazyka studentami-lingvistami [Individual and Personal Factors for Successful Learning of a Foreign Language by Linguistics Students]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya* [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2018, vol. 7, iss. 1, pp. 4–15. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15>
3. Istomina E. M. O neobkhodimosti formirovaniya kriticheskogo myshleniya u studentov na zanyatiyakh inostrannogo yazyka [About Necessity to Develop Students' Critical Thinking Skills in Teaching Foreign Language]. *Nauka YuUrGU: materialy 67-y nauch. konf.* [Science in South Ural State University: materials of the 67th scientific. conf]. Cheljabinsk, 2015, pp. 1063–1067 (in Russian).
4. Bayramov A. S. *Dinamika razvitiya samostoyatel'nosti i kritichnosti myshleniya u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta* [Dynamics of Development of Autonomy and Critical Thinking in Children of Primary School Age]. Baku, 1968. 296 p. (in Russian).
5. Starostina N. N. Teoretiko-metodicheskie osnovy izucheniya protsessov sotsializatsii lichnosti [Theoretical and Methodological Foundations of Study of Personal Socialization]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki* [Scientific Review. Pedagogical Sciences], 2017, no. 5, pp. 170–173 (in Russian).
6. Leont'ev A. A. Razvitie myshleniya v protsesse obucheniya [Development of Thinking in Learning Process]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], 2011, no. 40, pp. 40–45 (in Russian).
7. Kurbanova F. A. Rol' soderzhaniya obrazovaniya v formirovani i razviti kriticheskogo myshleniya shkol'nikov [Role of Content of Education in Formation and Development of Critical Thinking of Students]. *Izv. Yuzhn. feder. un-ta. Pedagogicheskie nauki* [Proceedings of South Federal University. Pedagogical Sciences], 2013, no. 10, pp. 113–118 (in Russian).
8. Serikov V. V. *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: fenomen, kontseptsiya, tekhnologii* [Personality-Oriented Education: Phenomenon, Concept, Technology]. Volgograd, 2000. 148 p. (in Russian).
9. Vygotskiy L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, 1999. 534 p. (in Russian)
10. Mayboroda S. V. Kommunikativno-kognitivnyy podkhod v obuchenii svyaznoy rechi inostrannykh studentov-medikov [Communicative-Cognitive Approach in Teaching Connected Speech to Foreign Medical Students]. *Pedagogika vysshey shkoly* [Higher School Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 66–68 (in Russian).
11. Uzturk F. *Osnovy formirovaniya kriticheskogo myshleniya v obuchenii angliyskomu yazyku v shkolakh novogo tipa* [Bases of Formation of Critical Thinking in Teaching English in Schools of New Type]. Dushanbe, 2016. 169 p. (in Russian).
12. Samoylov L. P. Strategii i printsipy vzaimodeystviya prepodavatelya i studenta v vysshey shkole: sub'ekt-sub'ektnyy podkhod [Strategies and Principles of Teacher-Student Interaction in Higher Education: Subject-Subject Approach]. *Izv. Volgogr. gos. tehn. un-ta* [Izvestia VSTU], 2009, vol. 10, no. 6, pp. 146–148 (in Russian).
13. Luk'yanova M. I. *Razvitie kompetentnosti uchitelya v lichnostno orientirovannoy pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Development of Teachers' Competence in Student-Centered Teaching]. Ulyanovsk, 2008. 264 p. (in Russian).
14. Tulasynova N. Yu. *Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Critical thinking development in the process of studying foreign language]. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Yakutsk. 2010. 21 p. (in Russian).
15. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. *Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke* [Development of Critical Thinking in Classroom]. Moscow, 2011. 223 p. (in Russian).
16. *Test-oprosnik kriticheskogo myshleniya* [Test questionnaire of critical thinking]. Available at: <http://psyhoinfo.ru/test-oprosnik-kriticheskogo-myshleniya-km-0> (accessed: 25 September 2018) (in Russian).
17. Barker H., Cunningham S., Moor P. *Cutting Edge Intermediate Teacher's Book*. Longman, 2000. 175 p.

Cite this article as:

Lukyanova M. I., Gmyzina G. N., Starostina N. N. Development of Critical Thinking of Students in the Process of Learning a Foreign Language. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 104–112 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-104-112>



УДК 37.082

Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности

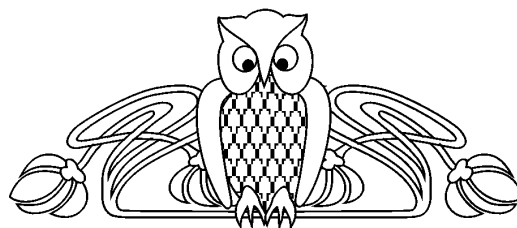
С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова

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

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

Кузнецова Надежда Ильинична, кандидат педагогических наук, кафедра менеджмента и образовательных технологий, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова, Россия, kuznecovani@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена противоречием между потребностью общества в обновлении педагогических кадров и недостаточной изученностью проблем начинающих педагогов, разрешение которых требуется для закрепления молодых специалистов в образовательных организациях. Цель исследования, представленного в статье, заключается в выявлении затруднений, связанных с условиями и мотивами педагогической деятельности, проблемами педагогов в их взаимодействии с различными субъектами образовательных отношений в период адаптации и профессиональной деятельности. Предположительно наличие качественно-количественных различий профессионально-личностных затруднений педагогов, только начинающих свою профессиональную деятельность, и тех, кто имеет небольшой опыт работы в образовательной организации. Исследование выполнено на двух выборках педагогов ($N = 70$), отличающихся стажем педагогической деятельности (начинающие педагоги со стажем до 1 года и молодые педагоги со стажем от 1 года до 3 лет), с применением авторской методики «Анкета для экспресс-диагностики профессиональных затруднений молодых педагогов». Установлено, что наименьшие проблемы для педагогов представляют отношения с коллегами, обучающимися и их родителями; по мере профессиональной деятельности возрастает чувство успешности и улучшается восприятие своего места работы. Среди возрастающих затруднений выявлены: прогрессирующая неудовлетворённость уровнем заработной платы; проблемы обеспечения педагога рабочим местом и удовлетворенности условиями труда; снижение ощущения профессиональной компетентности; неопределенность в видении профессионального будущего. С целью оказания помощи и поддержки молодым педагогам в преодолении выявленных затруднений в период адаптации к профессиональной деятельности организована работа Центра сопровождения молодых педагогов, функционирующего на базе факультета образовательных технологий и непрерывного образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова. Раннее выявление профессионально-личностных затруднений и сопровождение молодых педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности будут способствовать их профессио-



нально-личностному росту и развитию, закреплению в образовательных организациях региона.

Ключевые слова: адаптация молодых педагогов, факторы адаптации, профессионально-личностные затруднения, сопровождение и поддержка молодых педагогов, Центр сопровождения молодых педагогов.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-113-119>

Введение

Среди социально-педагогических и психологических исследований важное место занимает анализ затруднений, которые испытывают педагоги на начальном этапе их профессиональной деятельности. От того, как будет протекать адаптационный период, во многом зависит, останется педагог в образовательной организации, да и в своей профессии в целом, или предпримет попытку сменить профессиональный профиль. Проблема сохранения молодых кадров в образовательной организации весьма актуальна, ведь именно на молодое поколение профессионалов возлагается важная роль по реализации стратегических целей современного отечественного образования.

Умение грамотно и конструктивно справляться с профессионально-личностными трудностями формируется у молодых педагогов поэтапно, определяясь внутренними качествами самого субъекта, участием опытных коллег, а также причинами возникающих проблем. Следует отметить тот факт, что далеко не все выпускники педагогических вузов остаются в сфере образования, что зависит от многих причин. С одной стороны, недостаточно убедительна государственная политика, побуждающая молодых педагогов оставаться в школах, детских садах, учреждениях дополнительного образования. С другой стороны, сам по себе начальный этап профессиональной деятельности характеризуется очень высокой степенью напряженности, к чему оказываются не адаптированы молодые специалисты. В-третьих, далеко не всегда рядом находятся опытные педагоги, готовые в трудную минуту протянуть руку помощи своим молодым коллегам. И как результат – не сумев преодолеть трудности адаптационного периода, молодые учителя покидают стены образовательных учреждений.

Исследователи уделяют достаточное внимание профессионально-личностным затруднениям молодых педагогов [1–4]. Непрерывно ведется работа по выявлению, описанию, классификации



таких затруднений, разработке рекомендаций по их профилактике и разрешению, анализу средств, форм и методов сопровождения молодых специалистов в период адаптации [5–9]. Подчеркнем, что под адаптацией начинающих педагогов будем понимать процесс активного приспособления к условиям и содержанию профессиональной деятельности, а также к социальной среде образовательной организации.

В науке описываются различные подходы к классификации факторов адаптации молодых педагогов. Наиболее распространенным считается деление всей совокупности факторов на две группы: внутренние и внешние. К внешним, социально-экономическим факторам можно отнести институты образования, семью, гендерные особенности, средства массовой информации. К внутренним – мотивы выбора профессии молодыми специалистами, их жизненные ценности, личностные качества, самообразование. В ряде источников отмечается, что основными факторами, обеспечивающими процесс адаптации начинающего педагога, являются: престиж учительской профессии, материальное положение педагога, мотивация, уровень его компетентности (коммуникативной, психолого-педагогической) и т. д. [10].

В современном образовании востребованы педагоги с новым педагогическим мышлением, способные выстраивать субъектно-субъектные отношения с обучающимися, коллегами, администрацией, родительской общественностью; использовать в своей педагогической деятельности имеющиеся ресурсы, современные методы и технологии; оценивать собственную профессиональную компетентность. Определенные трудности возникают также в связи с тем, что начинающему педагогу приходится совмещать сразу несколько ролей: учителя-предметника, классного руководителя, коллеги, что требует от него определенной гибкости в ролевом поведении.

Осознавая важность сопровождения молодых специалистов на начальном этапе их адаптации, образовательные организации ведут системную работу по поддержке начинающих учителей в их профессиональном становлении [11, 12]. Она реализуется в разных формах: методических объединениях, «Школах молодых педагогов» [13], институтах наставничества и тьюторства [14–16], курсах повышения квалификации по специально разработанным программам [2] и т. п.

В 2015 г. на базе факультета дополнительного образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова был создан *Центр сопровождения молодых педагогов* (далее – Центр), цель которого нам видится в создании условий, которые будут способствовать эффективной деятельности молодых педагогов, их успеху через оказание им разнонаправленной поддержки более опытными, высококвалифицированными специалистами. Выстраивая целостную

систему поддержки и сопровождения молодых учителей, Центр призван помочь своим молодым коллегам на начальном этапе их профессионального пути успешно адаптироваться в новой профессиональной среде и самореализоваться в качестве профессионала.

Поскольку первые годы работы учителя весьма важны и ответственны в его профессиональном становлении, координаторами Центра было проведено анкетирование педагогов г. Ульяновска и Ульяновской области, стаж работы которых в образовательной организации составляет на более 3 лет.

Целью исследования являлось выявление затруднений, связанных с условиями и мотивами педагогической деятельности, проблемами педагогов в их взаимодействии с различными субъектами образовательных отношений в период адаптации и профессиональной деятельности.

В исследовании нами проверялась *гипотеза* о качественно-количественных различиях профессионально-личностных затруднений педагогов, только начинающих свою профессиональную деятельность, и тех, кто имеет небольшой опыт работы в образовательной организации.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 70 молодых специалистов, относящихся к возрастной категории до 27 лет из 18 образовательных организаций г. Ульяновска и Ульяновской области. Из них 34% – учителя со стажем работы до одного года (1-я группа респондентов – «начинающие педагоги») и 66% – педагоги, стаж которых составляет от 1 года до 3 лет (2-я группа – «молодые педагоги»).

Методики. В качестве методического инструментария применена разработанная Центром анкета, содержащая вопросы, связанные с трудностями педагогической деятельности молодого учителя. Она содержит шестнадцать утверждений, которые касаются следующих аспектов: организационной работы учителя; взаимодействия с различными субъектами образовательных отношений, подготовки и проведения уроков и внеурочной деятельности. Мы попросили учителей со стажем работы до 3 лет оценить условия своей профессиональной деятельности по четырехбалльной системе: 4 – определенно да; 3 – скорее да, чем нет; 2 – скорее нет, чем да; 1 – определенно нет.

Методы. Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики с помощью программного пакета SPSS 17.0: описательная статистика с фиксацией общих тенденций и специфических особенностей затруднений молодых педагогов с разным стажем работы.



Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования начинающих педагогов (стаж до 1 года) и молодых педагогов (от 1 года до 3 лет) на предмет выявления затруднений в их профессиональной деятельности представлены в таблице.

Анализ результатов анкетирования позволил проинтерпретировать их в нескольких направлениях. Так, уже при первом обращении обнаруживается, что часть показателей, свидетельствующих о профессиональных затруднениях, изменились в пределах 0,1 балла. Другими словами, наличие или отсутствие затруднений остается стабильным независимо от стажа работы учителей.

Наименьшие проблемы для педагогов представляют отношения с коллегами и детьми. Об этом свидетельствуют максимально высокие средние баллы, характеризующие ответ на вопросы: «Доброжелательно ли вас приняли в педагогическом коллективе?» (3,7 балла – «начинающие» и 3,6 балла – «молодые» педагоги); «Получаете ли вы необходимую поддержку от коллег и администрации образовательного учреждения, когда вам это нужно?» (3,5 в 1-й группе и 3,4 балла во 2-й группе); «Легко ли вам находить общий язык с детьми на уроке и за его пределами?» (3,5 и 3,6 балла соответственно).

Чуть более сложно воспринимаются: отношение к инициативам молодых педагогов со стороны руководства и коллег (3,1 – «начинающие» и 3,2 балла – «молодые» педагоги), информационная и методическая обеспеченность собственной деятельности (2,9 и 3,0 балла) и ощущение своей профессиональной значимости и востребованности (по 3,2 балла в обеих группах респондентов).

Обобщая эту группу ответов, мы можем говорить о том, что на протяжении первых трех лет работы педагоги положительно воспринимают профессиональный статус и свою «нужность», чувствуют себя обеспеченными в информационном и методическом плане. Однако самое главное, на наш взгляд, – они оказываются в субъективно комфортной обстановке, позволяющей выстраивать доброжелательные отношения и конструктивное общение со всеми субъектами школьной жизни.

Это отчасти подтверждается ответами на некоторые из десяти оставшихся утверждений, которые показали определенную динамику (от 0,2 до 1,1 балла) в полученных результатах.

Наиболее заметным является уменьшение проблем с родителями обучающихся: количество баллов на вопрос «Возникают ли у вас сложности в общении с родителями учеников?» уменьшается с 2,4 в группе «начинающих» до 1,3 в группе «молодых» педагогов.

Результаты экспресс-диагностики профессиональных затруднений «начинающих» и «молодых» педагогов The results of the express diagnosis of professional difficulties of “novice” and “young” teachers

№	Утверждение	«Начинающие» педагоги	«Молодые» педагоги
1	Доброжелательно ли вас приняли в педагогическом коллективе?	3,7	3,6
2	Получаете ли вы необходимую поддержку от коллег и администрации образовательного учреждения, когда вам это нужно?	3,5	3,4
3	Можете ли вы открыто высказывать руководству и коллегам свои идеи, предложения, просьбы?	3,1	3,2
4	Легко ли вам находить «общий язык» с детьми на уроке и за его пределами?	3,5	3,6
5	Возникают ли у вас сложности в общении с родителями учеников?	2,4	1,3
6	Достаточна ли информационная и методическая обеспеченность вашей деятельности?	2,9	3,0
7	Ощущаете ли вы необходимость в поддержке в оформлении документации (подготовке рабочей программы, конспекта занятия, учебно-тематического плана, заполнении журнала и т. д.)?	2,8	2,5
8	Обеспечены ли вы собственным рабочим местом?	3,9	3,2
9	Устраивают ли вас условия труда (оснащенность рабочего места, режим работы, шум, температурный режим, комфортность и т. д.)?	3,5	3,0
10	Устраивает ли вас размер заработной платы?	2,5	2,3
11	Часто ли вы чувствуете свою профессиональную компетентность?	3,8	3,1
12	Ощущаете ли вы свою значимость, востребованность как педагога?	3,2	3,2
13	Часто ли у вас возникает чувство успешности на работе?	2,9	3,1
14	Определены ли вами основные перспективы в вашей профессиональной деятельности и карьере?	3,4	3,1
15	Сможете ли вы осуществить свои жизненные планы в данном образовательном учреждении?	2,8	3,1
16	Назовите три основные трудности, препятствующие успешности вашей педагогической деятельности:		



Гораздо медленнее, но постоянно и синхронно у педагогов возрастает чувство успешности (с 2,9 у «начинающих» до 3,1 балла у «молодых») и улучшается восприятие своего места работы (образовательного учреждения) как места, где могут быть реализованы собственные жизненные планы (с 2,8 до 3,1 балла). Как положительное изменение мы отметили постепенное снижение необходимости в поддержке в оформлении документации (с 2,8 до 2,5 балла соответственно).

Наряду с положительными тенденциями обратим внимание на моменты, которые педагоги отмечают как все более затруднительные в своей профессиональной деятельности. В частности, размер заработной платы, неоднозначно оцениваемый учителями (2,5 балла) с самого начала работы в образовательной организации, по мере приобретения опыта стал устраивать еще меньше (2,3 балла). Более выпукло проявляются проблемы обеспеченности рабочим местом и удовлетворенности условиями труда (оснащенностью и комфортностью рабочего места), причем если «начинающих» педагогов в этом отношении практически все устраивает (3,9 и 3,5 баллов соответственно), то «молодые» педагоги становятся более «разборчивыми» (3,2 и 3,0 балла соответственно).

Вполне понятной трудностью педагогов трех первых лет работы является заметное уменьшение количества ситуаций, когда учитель чувствует себя профессионально компетентным. В процессе деятельности ощущение начинающим педагогом своей практически полной подготовленности к профессии (своеобразный профессиональный абсолютизм) постепенно трансформируется в более адекватную позицию (профессионального «реализма»). Однако вызывает определенную настороженность резкость такого изменения (с 3,8 балла в группе «начинающих» педагогов до 3,1 балла – в группе «молодых»). Также настораживает возрастающая неопределенность в видении профессионального будущего. На вопрос «Определены ли вами основные перспективы в вашей профессиональной деятельности и карьере?» «начинающие» педагоги ответили оптимистичнее (3,4 балла), чем их чуть более опытные коллеги (3,1 балла).

В последнем пункте анкеты, где нужно было обозначить три основные трудности, препятствующие успешности педагогической деятельности, респонденты указывают на затруднения, соответствующие и дополняющие те, что были отмечены ими выше. Чаще всего отмечают: дефицит свободного времени; эмоциональная усталость («трудные» дети, обилие задач); отсутствие педагогического опыта (не все методы и приемы отработаны на практике); низкая заработная плата; большой объем бумажной работы, сложность в оформлении документации; отсутствие финансовой поддержки при проведении мероприятий; отсутствие перспектив профессионального роста в образовательной организации.

Нельзя не отметить, что при всем сходстве затруднений респондентов обеих из групп педагогов со стажем работы от одного до трех лет акцентируют внимание на:

- нарушениях дисциплины обучающимися, попытках общения старшеклассников с молодым учителем как со сверстником, что обусловлено небольшой разницей в возрасте педагога и обучающегося;
- психологическом напряжении, которое связано с большой нагрузкой молодого учителя и неумением самостоятельно распределить свое время;
- трудностях, вызванных стереотипной моделью поведения родителей обучающихся в отношении возраста и педагогического опыта молодого учителя.

Вероятнее всего, такие затруднения являются отражением адаптации молодых педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры. В то же время нужно принимать во внимание, что они оказывают разноплановое влияние на профессиональную мотивацию, восприятие себя как учителя, а образовательного учреждения – как пространства возможностей для самореализации и своего будущего. В итоге именно от этого зависит включенность педагога в работу, качество его деятельности и даже решение о том, чтобы остаться в профессии. Таким образом, полученные нами результаты имеют прямую проекцию в сферу практической деятельности наставников и руководителей образовательных организаций, специалистов и служб, которые на уровне муниципальных и региональных органов управления образованием, институтов развития образования и педагогических университетов занимаются сопровождением начинающих и молодых педагогов.

Заключение

Выявленные проблемы указывают на то, что подготовка педагога на этапе его обучения в вузе нуждается в значительной корректировке. Наш взгляд, необходимы усиление практической составляющей образовательного процесса в университете, оказание помощи будущему учителю в решении учебно-воспитательных задач, формирование умений и навыков, помогающих решать разнообразные профессиональные задачи. Справедливости ради стоит отметить, что указанные трудности являются как следствием недостатков вузовской подготовки, так и закономерными проявлениями этапа профессиональной адаптации педагога.

Данные, полученные в ходе проведенного сравнительного исследования, позволяют спланировать деятельность Центра сопровождения молодых педагогов по четырем основным направлениям: научно-исследовательскому, научно-методическому, учебно-методическому и организационно-методическому. В русле названных направлений факультет образовательных технологий и



непрерывного образования привлекает молодых педагогов к участию в различных мероприятиях: тематических конференциях и форумах выпускников университета; встречах с авторами учебников и представителями издательств; семинарах, тренингах и стажировках; обучении по дополнительным образовательным программам и конкурсах профессионального мастерства; виртуальном консультировании, супервизии и коучинге. Выявление затруднений «начинающих» и «молодых» педагогов, оказание адресных целенаправленных воздействий на их профессиональную адаптацию и становление позволит осуществить своевременную необходимую поддержку и сопровождение выпускников педагогического вуза в самом начале их профессиональной деятельности, тем самым способствуя росту и развитию, закреплению в образовательных организациях региона [7, 10, 15].

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области (проект № 18-413-730007).

Библиографический список

1. Виноградова А. П. Исследование профессиональных затруднений учителей в построении образовательного процесса в основной школе // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/127-20976> (дата обращения: 06.07.2018).
2. Гринько М. Н., Самсоненко Л. С., Шавшаева Л. Ю. Преодоление профессиональных затруднений педагогов в условиях реализации персонифицированной модели повышения квалификации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=21880> (дата обращения: 06.07.2018).
3. Данилов С. В., Шустова Л. П. Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 2 (24). С. 75–80.
4. Шевченко О. А. Эмпирическое исследование профессионального развития молодых учителей в системе постдипломного педагогического образования // Концепт. 2014. № 7. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14176.htm> (дата обращения: 06.07.2018).
5. Долгова В. И., Мельник Е. В., Моторина Ю. В. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении // Концепт. 2015. Т. 31. С. 76–80. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (дата обращения: 06.07.2018).
6. Котова С. А. Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. 2010. № 8. С. 121–127.
7. Данилов С. В., Шустова Л. П., Глебова З. В. Изучение затруднений педагогов на начальном этапе профессиональной карьеры // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: сб. материалов науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск, 2017. С. 25–32.
8. Петренко Е. И. Профессиональная адаптация молодого учителя в общеобразовательном учреждении // Молодой ученый. 2017. № 50. С. 256–260. URL: <https://moluch.ru/archive/184/47316/> (дата обращения: 16.07.2018).
9. Редлих С. М. Адаптация молодого педагога // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 1. С. 19–21.
10. Сопровождение развития педагога на начальном этапе профессиональной карьеры: коллективная монография / под ред. С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. Ульяновск, 2018. 292 с.
11. Андреева Л. Д. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в управленческой культуре // Успехи современного естествознания. 2011. № 1. С. 170–172.
12. Турлунова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение молодого учителя в адаптационный период профессиональной деятельности // Методист. 2012. № 7. С. 20–26.
13. Александрова Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59–63.
14. Выдрина Н. Н. Программа работы специалиста по сопровождению молодых педагогов «Круг помощи»: [Сайт «Ресурсы образования»]. URL: <http://www.resobr.ru/article/42800-programma-raboty-spetsialista-po-soprovozhdeniyu-molodyh-pedagogov-krug-pomoshchi> (дата обращения: 10.07.2017).
15. Данилов С. В., Шустова Л. П. Организация взаимодействия молодых педагогов и наставников в университете // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 19–21 апреля 2018 г. / под ред. Н. Н. Михайловой и И. В. Хромовой. М., 2018. С. 256–265.
16. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова С. Ю., Тернов А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». Вып. 2. М., 2012. 303 с.

Образец для цитирования:

Данилов С. В., Шустова Л. П., Кузнецова Н. И. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 113–119. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-113-119>



Teachers' Difficulties in the Period of Adaptation to Professional Activities

Sergey V. Danilov, Lyubov P. Shustova,
Nadezhda I. Kuznetsova

Sergey V. Danilov, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, danilovnic@rambler.ru

Lyubov P. Shustova, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, lp_shustova@mail.ru

Nadezhda I. Kuznetsova, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdenia Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, kuznecovani@mail.ru

The relevance of the study is conditioned by the contradiction between the need of society for the renewal of teaching staff and insufficient study of the problems of novice teachers, the resolution of which is required to secure the place for young specialists in educational organizations. *The goal of the research* presented in the article is to identify the difficulties related to the conditions and motives of pedagogical activity, problems of teachers in their interaction with various subjects of educational relations during the period of adaptation and professional activity. Presumably, there are qualitative and quantitative differences in the professional-personal difficulties of teachers who are just starting their professional activities and those who have very little experience working in an educational organization. The study was carried out on two samples of teachers ($N = 70$), differing in the length of employment in a pedagogical activity (novice teachers with experience up to 1 year and young teachers with experience from 1 to 3 years), using the original method – "Questionnaire for express diagnostics of professional difficulties in young teachers". It was established that relationships with colleagues, students and their parents are the least problems for teachers; as during the professional activity the sense of success increases and improves the perception of their place of work. Among the growing difficulties were: a progressive dissatisfaction with the level of salary; problems of providing a teacher with a working place and dissatisfaction with the job; feeling of professional incompetence; uncertainty in the vision of professional future. In order to assist and support young teachers in overcoming the identified difficulties during the period of adaptation to professional activities, there was founded a Center for support of young teachers operating in the Faculty of Educational Technologies and Continuing Education of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanova. Early detection of professional and personal difficulties and support of young teachers at the early stage of professional activity will contribute to their professional and personal growth and development, and secure their foothold in educational institutions of the region.

Keywords: adaptation of young teachers, factors of adaptation, professional and personal difficulties, guidance and support of young teachers, Center of support for young teachers.

Acknowledgments: *The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research according and Government of the Ulyanovsk region to the project (No. 18-413-730007).*

References

1. Vinogradova A. P. Issledovaniye professional'nykh zatrudneniy uchiteley v postroyenii obrazovatel'nogo protsessa v osnovnoy shkole (Study of Teachers' Professional Difficulties in Constructing Educational Process in Primary School). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education), 2015, no. 4. Available at: www.science-education.ru/127-20976 (accessed: 06 July 2018) (in Russian).
2. Grin'ko M. N., Samsonenko L. S., Shavshayeva L. Yu. Preodoleniye professional'nykh zatrudneniy pedagogov v usloviyakh realizatsii personifitsirovannoy modeli povysheniya kvalifikatsii (Overcoming Teachers' Professional Difficulties in Context of Implementing Personalized Model of Advanced Training). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education), 2015, no. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21880> (accessed 06 July 2018) (in Russian).
3. Danilov S. V., Shustova L. P. Professional'no-lichnostnyye zatrudneniya budushchikh i molodykh pedagogov: opyt sravnitel'nogo issledovaniya [Future and Young Teachers' Professional and Personal Difficulties: Experience of Comparative Research]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk* [Volga Region Pedagogical Search], 2018, no. 2 (24), pp. 75–80 (in Russian).
4. Shevchenko O. A. Empiricheskoye issledovaniye professional'nogo razvitiya molodykh uchiteley v sisteme postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Empirical Study of Young Teachers' Professional Development in System of Postgraduate Pedagogical Education]. *Kontsept* (Scientific and Methodological Electronic Journal Konzept), 2014, no. 7. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14176.htm> (accessed 06 July 2018) (in Russian).
5. Dolgova V. I., Mel'nik E. V., Motorina Yu. V. Adaptatsiya molodykh spetsialistov v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Adaptation of Young Specialists in Educational Institution]. *Kontsept* [Scientific and Methodological Electronic Journal Konzept], 2015, vol. 31, pp. 76–80. Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95522.htm> (accessed 06 July 2018) (in Russian).
6. Kotova S. A. Adaptatsiya v dolzhnosti i osvoyeniye professii uchitelya [Adaptation in Position and Mastering Profession of a Teacher]. *Narodnoye obrazovaniye* [National Education], 2010, no. 8, pp. 121–127 (in Russian).
7. Danilov S. V., Shustova L. P., Glebova Z. V. Izucheniye zatrudneniy pedagogov na nachal'nom etape professional'noy kar'yery [Studying Teachers' Difficulties at Initial Stage of Professional Career]. *Novoye pokoleniye professionalov: sovremennyy format pedagogicheskoy deyatel'nosti: Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferentsii* [New Generation of Professionals: Modern Format for Teaching Activity: the collection of materials of scientific and practical conference]. Eds. S. V. Danilov, L. P. Shustova, Z. V. Glebova. Ulyanovsk, 2017, pp. 25–32 (in Russian).
8. Petrenko E. I. Professional'naya adaptatsiya molodogo uchitelya v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii [Professional Adaptation of Young Teacher in General Education Institution]. *Molodoy uchenyy* (Young Scientist), 2017,



- no. 50, pp. 256–260. Available at: <https://moluch.ru/archive/184/47316/> (accessed 16 July 2018) (in Russian).
9. Redlikh S. M. *Adaptatsiya molodogo pedagoga* [Adaptation of Young Teacher]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa* [Professional Education. Capital], 2012, no. 1, pp. 19–21 (in Russian).
 10. *Soprovozhdeniye razvitiya pedagoga na nachal'nom etape professional'noy kar'yery: Kollektivnaya monografiya* [Accompanying Development of Teacher at Initial Stage of Professional Career: the collective monograph]. Eds. S. V. Danilov, L. P. Shustova, Z. V. Glebova. Ulyanovsk, 2018. 292 p. (in Russian).
 11. Andreyeva L. D. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye molodogo uchitelya v upravlencheskoy kul'ture [Psychological and Pedagogical Support of Young Teacher in Management Culture]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [Advances in Current Natural Sciences], 2011, no. 1, pp. 170–172 (in Russian).
 12. Turlunova A. V. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye molodogo uchitelya v adaptatsionnyy period professional'noy deyatel'nosti [Psychological and Pedagogical Support of Young Teacher in Adaptation Period of Professional Activity]. *Metodist* [Methodologist], 2012, no. 7, pp. 20–26 (in Russian).
 13. Aleksandrova E. A. T'yutorstvo kak kul'turnaya professional'naya praktika, sovmeshhajushhaya psihologicheskoe i pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchajushhegosya v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme [Tutoring as a cultural professional practice combining the psychological and pedagogical support of the student in the modern educational system]. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Juzhnoe izmerenie* [Education. Science. Innovations: The Southern Dimension], 2013, no. 2 (28), p. 59–63 (in Russian).
 14. Vydrina N. N. Programma raboty spetsialista po soprovozhdeniyu molodykh pedagogov «Krug pomoshchi» (Program of Specialist's Work in Support of Young Teachers "Circle of Help"). *Sayt «Resursy obrazovaniya»* (Site "Educational Resources"). Available at: <http://www.resobr.ru/article/42800-programma-raboty-spetsialista-po-soprovozhdeniyu-molodykh-pedagogov-krug-pomoshchi> (accessed 10 July 2017) (in Russian).
 15. Danilov S. V., Shustova L. P. Organizatsiya vzaimodeystviya molodykh pedagogov i nastavnikov v universitete [Organizing Interaction of Young Teachers and Mentors at University]. *Sotsial'noye partnerstvo: pedagogicheskaya podderzhka sub'yektov obrazovaniya: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Moskva, 19–21 aprelya 2018 g.* [Social Partnership: Pedagogical Support of Subjects of Education: materials of the 6th International scientific and practical conference, Moscow, April 19–21, 2018]. Eds. N. N. Mikhaylova, I. V. Khromova. Moscow, 2018, pp. 256–265 (in Russian).
 16. Kovaleva T. M., Kobyshecha E. I., Popova S. Yu., Terov A. A., Cheredilina M. Yu. Professiya «t'yutor» [Profession "tutor"], iss. 2, Moscow, 2012. 303 p. (in Russian).

Cite this article as:

Danilov S. V., Shustova L. P., Kuznetsova N. I. Teachers' Difficulties in the Period of Adaptation to Professional Activities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 113–119 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-113-119>



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9

Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадийно-процессуальный подходы

В. А. Толочек

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

Цель представленного в статье исследования: историко-теоретический анализ научных концепций периодизации развития человека (как субъекта деятельности, как личности). Рассмотрен феномен «профессиональная карьера», сложности его полноценной и адекватной научной экспликации. Проанализированы широко известные концепции периодизации развития человека (З. Фрейда, П. П. Блонского, Л. С. Выготского, Р. Кегана, Ж. Пиаже, Ш. Бюллер, Э. Эриксона), концепции периодизации развития человека как субъекта труда (Д. Сьюпера, Е. А. Климова, В. А. Бодрова, Ю. П. Поваренкова, Р. Хейвигхерста и др.). Выделены связи эволюции общества, социальных объектов, научной дисциплины, профессиональной картины мира ученых. Отмечены как достоинства, так и ограничения анализируемых концепций, по своим формальным и методологическим характеристикам являющихся линейно-стадиальными концепциями. Рассмотрены условия и перспективы становления процессуально-стадиальных концепций периодизации (более адекватно отражающих радикальные изменения социальной среды становления и развития человека, условия его социализации и индивидуализации). Констатируется, что: новые условия социальной действительности должны находить адекватное отражение в научных концепциях; концепции должны обретать методологические средства, позволяющие фиксировать и адекватно отражать быстротекущие процессы, спонтанные процессы, периодические и ситуативные изменения доминирующих факторов; подход к пониманию периодизации развития должен быть дифференцированным, учитывать специфические особенности социальной среды профессиональной эволюции человека, динамику возрастной эволюции его биологических и психических функций и систем (периоды монотонного развития, угасания, перестройки), эффекты его активности как субъекта своей жизнедеятельности.

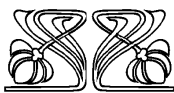
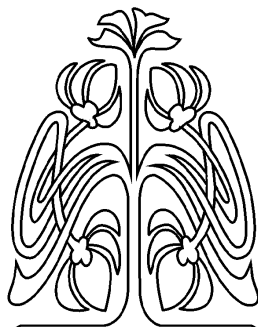
Ключевые слова: феномен, профессиональная карьера, перспективы исследований, линейно-стадиальные концепции, условия становления процессуально-стадиальных концепций, эффекты.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131>

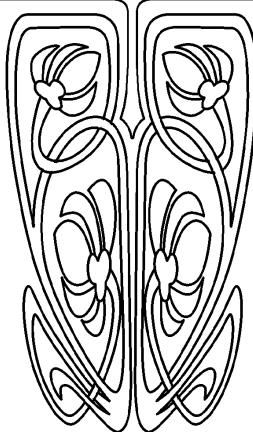
Введение

Тема профессиональной карьеры стала разрабатываться в гуманитарных дисциплинах с середины XX в. в разных научных традициях сначала как изучение компонентов карьеры, стадий эволюции, ее условий и детерминант. Первый подход к пониманию и изучению карьеры можно определять как компонентный, стадиальный [1, 2]. Его особенности – понимание карьеры как «малой системы» (закрытой, стабильной, описываемой небольшим числом компонентов и связей между ними), изменяющейся монотонно и предсказуемо (вследствие накопления профессионального опыта и социального потенциала с одной стороны, с другой – возрастных изменений людей).

Так, в *линейно-стадиальном* подходе карьера понималась как «цепочки» фиксированных в порядке и времени этапов профессио-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





нальной эволюции работника. Этапы карьеры понимались как следующие один за другим, наступающие в соответственном возрасте человека, сопряженные с типичными для данного возраста профессиональным опытом, социальным положением, самооценкой и пр. Четкая последовательность этапов карьеры во многом определялась исторической организацией социальной среды. До определенного возраста ребенок воспитывается преимущественно в семье (соответственно, его близкие выступают в качестве образца для подражания), затем в дошкольных учреждениях, далее – в системе среднего образования. По мере взросления и расширения социального опыта ребенок проигрывает несколько типовых ролей. Взрослея, он практически проверяет свои наклонности, способности, оценивает успешность в разных сферах деятельности. Далее молодой человек делает тот или иной выбор (к которому его активно побуждает социальная среда).

Когда начинается активная стадия карьеры – реальная трудовая жизнь, – молодой человек должен последовательно овладевать социальными ролями (актуализируемыми в контактных рабочих группах), знаниями, расширять и закреплять профессиональные умения и навыки на конкретном рабочем месте, получать и подтверждать свою профессиональную квалификацию. Молодого человека активно формирует новая среда, а он, соответствуя ей, изменяется в должных позитивных аспектах, приобретая профессиональный опыт, повышая свой социальный статус. Исторически сформированная социальная среда не только «ведет» молодого человека «по ступеням» профессионального созревания, но и во многом определяет образ его жизнедеятельности (для представителей каждой социальной группы). В определенном возрасте люди обычно вступают в брак, обзаводятся жильем, у них рождаются дети. Множество прижизненно определившихся новых условий жизнедеятельности также предопределяет последующие стадии профессиональной жизни человека. Если первоначально важную роль играли, скорее, временные факторы (возраст начала обучения в средней школе и его окончания, возраст призыва на службу в Вооруженные силы и поступления в среднее специальное и высшее учебное заведение и т. п.), то позже – факторы социально-демографические, социально-психологические, психологические и биологические.

До середины XX в. подобная типизация стадий профессиональной жизни людей находила надежную эмпирическую базу. Такой подход был именно линейно-стадиальным. Люди по мере их взросления как бы продвигались на «ленте социального конвейера» – на одном этапе решались одни типовые задачи, на втором другие, на третьем – третьи и т. д. И если частная жизнь человека была более или менее вариативной в ее траектории и исходе, то трудовая была более алгоритмизированной, прогнозируемой, предопределенной.

Лишь позже, на рубеже 1980-х гг., в понимании карьеры учеными допускаются возможности разных траекторий развития, возможность возврата на более ранние стадии, разной динамики эволюции и пр. [3, 4]. Карьеру уже описывают как *процессуально-стадиальную* профессиональную эволюцию людей (т. е. допускаются появление различий в успешности социализации и профессионализации людей на разных этапах их эволюции). Но основной темой научных дискуссий оставались вопросы уточнения временных границ, статуса тех или иных социальных условий, альтернативы выбора и исхода на каждой стадии и т. п.

Принципиальной особенностью таких концепций периодизации все же оставались «имплицитные послышки» о строгой последовательности, линейности, завершенности эволюции на каждом отдельном этапе, о типичности реакций человека в определенном возрасте на типичные же условия социальной микро-, мезо- и макросреды. Все анализируемые учеными условия внешней и внутренней среды человека представлялись обозримыми, однозначно оцениваемыми, прогнозируемыми. *Цель исследования:* историко-теоретический анализ научных концепций периодизации развития человека как субъекта деятельности, как личности. Рассмотрим более обстоятельно несколько из числа наиболее известных концепций периодизации развития человека.

Эволюция общества и социальных объектов, эволюция научной дисциплины, эволюция профессиональной картины мира ученых

На рубеже XIX–XX в. наиболее интересным для психологии виделся лишь детский возраст. И если в первые годы жизни ребенка ученые различали и выделяли множество отдельных временных отрезков, то по достижении им возраста половой зрелости дальнейшая его эволюция виделась типичной, предсказуемой, малосодержательной и малоинтересной для науки. Напомним, что, например, З. Фрейд выделял пять *психосексуальных стадий* развития: 1) оральную (до 1 года жизни ребенка); 2) анальную (2–4 года); 3) фаллическую (3–5 лет); 4) латентный период (5–12 лет); 5) генитальную стадию (с 12–14 лет), на которой его анализ развития завершается [5]. Сходно и так же более дифференцированно на первых годах жизни ребенка проводили деление (по разным основаниям) *стадий развития* П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже. По П. П. Блонскому классификация стадий такова: 1) утробное детство (до рождения); 2) беззубое детство (до 2 лет); 3) молочнорезное детство (до 7 лет); 4) постояннозубая стадия (от 7 до 25 лет); анализ развития человека завершался «поздней юностью» – 20–25 годами [6]. В *периодизации* развития по Л. С. Выготскому



были включены кризисы как «революционные» этапы развития и моменты перестроек функций и систем, сравнительно стабильных в границах своего периода: 1) кризис новорожденности – младенческий возраст (2 мес. – 1 год); 2) кризис 1 года – раннее детство (1–3 года); 3) кризис 3 лет – дошкольный возраст (3–7 лет); 4) кризис 7 лет – школьный возраст (8–12 лет); 5) кризис 13 лет – пубертатный возраст (14–18 лет); анализ развития завершался этим переходным возрастом [7]. Сходна по логике видения эволюции человека и классификация *периодов развития интеллекта* Ж. Пиаже: 1) сенсомоторный интеллект (от рождения до 24 мес.); 2) репрезентативный интеллект и конкретные операции (от 2 до 12 лет); 3) репрезентативный интеллект и формальные операции (от 12 до 14 лет); примечательно, что в продолжении первого периода ученый выделял шесть *стадий развития*, второго – пять, третьего – всего два [8].

Лишь к 1940-м годам предметом психологии становится *возраст зрелости* [3, 9–14 и др.]. Ш. Бюллер одной из первых стала рассматривать жизнь человека как целостную и завершенную, выделяя *пять стадий жизни и особенности целеполагания* в разном возрасте. Первая из них – *детство* (до 15 лет) характеризуется слабостью целеполагания: появляющиеся цели обычно «короткого действия», чаще реализуются цели, поставленные другими людьми, в целом это жизнь по «чужому сценарию». Вторая – *юность* (до 20 лет), на которой происходит планирование молодым человеком собственного сценария жизни; им продуцируются уже самостоятельные, далеко идущие, но чаще «нереальные» цели, большая часть которых не им достигаются. Третья стадия – *взрослость* (до 40–45 лет) отличается «зрелостью» целеполагания – постановкой конкретных ближних и дальних целей при высокой вероятности их достижения. Четвертой стадии – *«солидному возрасту»* (от 40–45 до 65 лет) присуще уже заметное уменьшение разных целей; такое ограничение целеполагания определяется состоянием здоровья и другими условиями; новое на этом этапе – человек может определять цели для других людей. На пятой стадии – в *«преклонном возрасте»* (после 65 лет) подводятся итоги жизни, делаются оценки тех «главных жизненных целей» и успешности их достижения, которые были актуальными на предшествующих стадиях [9].

Еще одной широко известной периодизацией является концепция Э. Эриксона, который выделяет *восемь стадий развития с доминирующими параметрами*, характерными для каждой из них. На I стадии (до 1 года) формируется базовое доверие или недоверие к окружению; на II (от 1 года до 3 лет) – самостоятельность или нерешительность как свойство личности; на III (от 3 до 6 лет) – предприимчивость или чувство вины; на IV (в 6–11 лет) – умелость или неполно-

ценность; на V (в 11–18 лет) – идентификация со своим «Я» или «путаница ролей (социальных)»; на VI (в интервале 18–30 лет) – чувства близости с людьми или же одиночества; на VII (между 30 и 60 годами) – «общечеловечность» или же «самопоглощенность»; на VIII (после 60 лет) – цельность личности или же переживания чувства безнадежности, отчаяния [15].

Для большей полноты картины принципиальных особенностей линейно-стадиальных концепций упомянем известную работу Р. Кегана, выделявшего *пять стадий развития личности и типичное для них поведение* человека [11]. Нулевая, или *инкорпоративная, стадия* (младенчество) характеризуется неразделенностью в восприятии себя и другого; для *первой стадии – импульсивной* – в возрасте от 2 до 7 лет типично импульсивное, реактивное поведение, эгоцентризм; на *второй – имперской* (7–12 лет) типично стремление ребенка к независимости, к достижениям (в учении и др.), к приобретению умелости; на *третьей – интерперсональной* (в возрасте 7–12 лет) происходят перестройки структур межличностных отношений, в поведении – появление половых различий; на *четвертой – интитуциональной* (в ранней взрослости) – «реинтегрирование взаимосвязанных компонентов развивающегося “Я”»; на последней – *интериндивидуальной* (в стадии взрослости) – завершается развитие структур личности, происходит становление более полной интеграции разных свойств личности [11].

В концепциях, представленных разными учеными, сохраняются строгая последовательность, жесткая привязанность или обусловленность периодизации развития человека хронологией актуализации тех или иных социальных институтов, заявленных традиций общества, проявления социальных стереотипов поведения. Но у Э. Эриксона, позже Ш. Бюллер предложившего свое видение проблем периодизации, мы уже находим не только безупречное продвижение человека по «конвейеру социализации», но и возможные драматические «развилки» на его жизненном пути.

Типичными для целостных концепции развития человека (как индивида, как личности, как субъекта труда) были попытки осмысления жизни человека как логически завершенной эволюции. Есть начало и широкие и нечеткие первоначальные замыслы; если зрелость, четкость и реалистичность жизненных планов в возрасте зрелости; есть старение и принятие человеком все более явных ограничений своих возможностей в поздней зрелости. Но неизменно всегда происходит осознание, принятие и выстраивание человеком своих просоциальных и конструктивных отношений в контактных социальных группах, всегда имеет место адекватная активизация процессов социализации и индивидуализации, их интеграция и их оптимальный баланс (или же неадекватные выборы и исходы).



Профессиональная жизнь человека как эволюция его как личности, как субъекта, как индивида

В конце XX ст. в понимании карьеры (и профессиональной карьеры прежде всего) происходят важные изменения. Профессиональная жизнь человека уже рассматривается не только лишь как его последовательное продвижение «от станции к станции», а как процесс с множеством прямых и обратных детерминаций. Профессиональная жизнь человека рассматривалась как «ключ» к объяснению всей его эволюции. Признанным авторитетом такого подхода стал Д. Сьюпер [14]. Становление, развитие и коррекцию профессиональной *Я-концепции* человека Д. Сьюпер рассматривал в тесной связи с этапами его *профессионального пути*. *Первый* из них назван автором концепции *этап роста (от рождения до 14 лет)*. На этом этапе дети в их играх апробируют (проигрывают) разные роли (профессии), позже – пробуют себя в разных занятиях, в процессе которых выясняется, что же им нравится больше или меньше, что получается лучше или хуже. В процессе таких проб появляются и усиливаются интересы, способные влиять на будущую профессиональную карьеру. Последовательно это лишь выборы на основании фантазии детей (4–10 лет), позже – как осознание своих интересов (11–12 лет) и способностей (13–14 лет).

Второй этап – исследование (от 15 до 24 лет). Юноши и девушки пытаются разобраться и определиться в своих потребностях, склонностях, интересах, способностях, ценностях и возможностях. Основываясь на результатах такого самоанализа, они определяют возможные варианты своей будущей карьеры. Такая апробация включает стадии активной «разведки» и временных занятий в той или иной сфере (в возрасте 15–17 лет), время переходного периода (в возрасте 18–21 года), последующую апробацию уже в реальной избранной работе (в возрасте 22–24 лет). К концу *этапа исследования* молодые люди чаще подбирают подходящую для них профессию и начинают ее осваивать.

Третий этап – упрочения карьеры – более длителен и продолжается два десятилетия (*от 25 до 44 лет*). Люди, определившиеся в себе и своей профессии, стремятся занять прочное положение в выбранной ими сфере деятельности. В первые годы своей трудовой жизни они еще готовы легко менять место работы, специальность; во второй части третьего этапа упрочивается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. В трудовой биографии человека эти годы часто оказываются наиболее плодотворными, определяющими их социальный статус.

Четвертый этап – сохранения достигнутого – также продолжается два десятилетия (*от 45 до 64 лет*). Работники стремятся сохранять то положение в профессии, в своем социальном статусе, которые они обрели на этапе *упрочения карьеры*.

Пятый этап – спада (после 65 лет) – во многом определяется физическим состоянием и накопленным профессиональным потенциалом. С учетом неизбежного снижения физических и интеллектуальных функций люди вынуждены изменять характер своей работы, с тем чтобы она соответствовала их изменяющимся возможностям.

Шестой этап – ухода – констатируется фактом прекращения трудовой деятельности.

В этом типичной для многих людей стадийности Д. Сьюпер выделяет *четыре типа карьеры*: 1) обычный тип (хронологически последовательно прохождением человеком всех 6 стадий профессиональной эволюции); 2) стабильный тип (прохождение человеком всех 6 стадий, но при большем постоянстве деятельности, при более раннем выборе профессии и обучении); 3) нестабильный тип (при котором имеют место повторения отдельных циклов, пробы и ошибки, выработка должных профессиональных качеств и упрочение в своем выборе); 4) тип множественных проб (когда в силу разных причин нет ни определенности в выборе работ, ни упрочения в выбранной профессии, ни сформированности необходимых профессионально важных качеств) [4, 14].

Итак, профессиональная эволюция человека по Д. Сьюперу понимается как довольно управляемый (или самоорганизующийся) процесс самоопределения человека (в начале методом «проб и ошибок»; у некоторых – до конца жизни) в границах возможностей, предоставленных ему актуальной социальной микро- и мезосредой (возможностями социального положения человека, традициями его семьи, выявленными склонностями и способностями), в возможностях личностной и интеллектуальной зрелости молодого человека. Для таких выборов и апробаций «отпущено» ограниченное время. У справившихся успешно с актуальными задачами карьера стабильна и логически завершена, у несправляющихся она нестабильна, они не достигают тех квалификационных и должностных позиций, которые им «предназначены» на разных этапах карьерного становления.

Множественные «пробы» человека понимаются Д. Сьюпером скорее как недостаток (карьерная неуспешность); тема инвариантности/вариативности первоначально сформированных профессионально важных качеств работника в начале 1950-х годов автором концепции на обсуждается; карьерная успешность/неуспешность во многом выступает как функция согласования биологической, профессиональной и социальной эволюции человека, в соответствии с социально жестко определенными хронологическими границами.

После Д. Сьюпера Р. Хейвигхерст представил свою концепцию *этапов профессионального пути* [10]. На *первом этапе – идентификации с работником (от 5 до 10 лет)* дети идентифицируются со своими работающими родителями.



Намерение работать в будущем становится частью их формирующейся Я-концепции. На *втором этапе – приобретения основных трудовых навыков и формирования трудолюбия (в 10–15 лет)* школьники учатся организовывать свое время и усилия для выполнения различных задач. Их приучают, и они начинают в определенных обстоятельствах следовать принципу: сначала работа, а потом игра. На *третьем этапе* происходит *приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет)*. Здесь молодые люди выбирают профессию, подготавливают себя к ней – осваивают необходимые умения и навыки, приобретают первоначальный трудовой опыт, которые помогают им сделать решающий выбор и «начать карьеру». На *четвертом этапе*, более продолжительном – происходит *становление профессионала (в возрасте 25–40 лет)*. Люди совершенствуют свое профессиональное мастерство в рамках их личных возможностей и возможностей, предоставляемых работой, происходит их продвижение по служебной лестнице. *Пятый этап – работа на благо общества (возраст 40–70 лет)* – побуждает человека воспринимать себя и окружение в новом свете. Работники достигают пика своей карьеры; они уже задумываются о своей гражданской и социальной ответственности, сопряженной с их трудом, они стремятся находить время и возможности для выполнения своих обязательств перед обществом. На *шестом этапе – размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет)* – завершается профессиональная эволюция людей. Выйдя на пенсию (в отставку), они просматривают свой профессиональный путь, вспоминают и размышляют о своих профессиональных достижениях.

Концепция Р. Хейвигхерста, в целом оптимистичная, представляет динамику позитивных изменений в профессиональной эволюции людей. Как и у Д. Сьюпера, у Р. Хейвигхерста, согласно его концепции, последовательно происходят изменения личности (точнее – Я-концепции) человека, адекватно включенного в хронологически последовательно актуализируемые институты его социализации и своевременно интегрированного в их среде, прилежно исполняющего свои социальные роли.

В конце 1980-х годов Е. А. Климов, обобщая концепции Д. Сьюпера, Д. Б. Эльконина, Т. В. Кудрявцева, предлагает свою обобщенную периодизацию «*возрастного развития человека как субъекта труда*» [16]. Несколькими годами позже Е. А. Климов [17] акцентирует внимание на том, что в связи с техническим и социальным прогрессом человек в течение всей его жизни фактически находится в ситуации выбора профессии, профессиональной переориентации. Причиной этого выступают «*существенные изменения содержания труда и технических средств*», которые могут вызывать «*необходимость доучивания, переучивания и даже смены трудового поста*».

Поэтому после первоначальной ориентации и начала работы следующий за ними – третий период можно также разделить на четыре подпериода: а) интернала – работник опытен, проявляет интерес к делу, успешно справляется с основными профессиональными функциями; б) мастерства – работник способен решать задачи всего возможного диапазона в нормальных и нестандартных ситуациях, для него характерен универсализм, есть индивидуальный стиль, присутствуют высокие разряды, категории, звания; в) авторитета – работник становится мастером своего дела, с мнением которого все считаются; обретает широкую известность в профессиональном сообществе, отрасли, стране; имеет высокие звания, степени и богатый опыт; возможную потерю здоровья, сил, активности компенсирует привлечение помощников; г) наставничества – профессионал окружен последователями, учениками [17].

В 2000-х годах В. А. Бодров, обобщая концепции Д. Сьюпера, Е. А. Климова, Д. Б. Эльконина, Т. В. Кудрявцева, предлагает свою периодизацию (в сравнении с периодизацией Е. А. Климова чуть смещенную в отдельных возрастах и чуть более дифференцированную). Представим ее как еще один вариант «*стадий развития человека как субъекта профессиональной деятельности и его профессионального становления*» [18].

1. Допрофессиональное развитие.

1.1. Стадия предыгры – до 3-х лет («эпоха раннего детства» по Д. Б. Эльконину).

1.2. Стадия игры от 3 до 6 лет (дошкольное детство).

1.3. Овладение учебной деятельностью – от 6 до 11–12 лет (младший школьный возраст).

На первых трех стадиях формируются личность ребенка как будущего субъекта труда, система регуляции поведения, мотивационно-потребностная, когнитивная, эмоционально-волевая сферы.

2. Развитие в период выбора профессии.

2.1. Стадия оптации (подготовка к жизни, к труду, выбор профессии) – с 11 до 14–18 лет. В этот период происходит овладение системой социально значимых ценностных представлений о построении жизни и профессионального пути, усвоение системы должностных обязанностей с товарищами и взрослыми, активный самоанализ отношений к миру и др.

3. Развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала.

3.1. Стадия профессионального обучения с 15–18 до 19–23 лет (целенаправленное освоение системы знаний, практических навыков и умений в избранной профессиональной деятельности, формирование ценностных представлений о данной профессиональной общности, развитие и наполнение предметным содержанием будущей профессиональной активности, формирование профпригодности к обучению и к реальной



практике – к труду на основе развития ПВК и профессионально ориентированных личностных структур.

3.2. Стадия профессиональной адаптации – с 19–21 до 24–27 лет (приспособление к социальным и профессиональным нормам, условиям, процессам трудовой деятельности, дальнейшее развитие самоопределения в избранной профессии, самосознание правильности выбора, согласование жизненных и профессиональных целей и установок, развитие ПВК, специальных способностей, эмоционально-волевых качеств, значимых черт личности профессионала).

3.3. Стадия развития профессионала – с 21–27 до 45–50 лет (совершенствование личностных особенностей профессионала, общих и специализированных психических функций, операциональных качеств, навыков и умений саморегуляции, самооценки, самосовершенствование в целом, формирование и развитие приемов психологического обеспечения трудовых процессов). В. А. Бодров отмечает, что на этой стадии «возникают возможность, необходимость периодического изменения характера трудовой деятельности в связи с развитием технических средств, технологических процессов, организации производства, а также смена видов деятельности (от исполнительской до руководящей). Это влечет за собой перестройку личности профессионала и сопровождается такими особенностями его развития и становления, которые в определенной степени характерны для двух предшествующих стадий».

3.4. Стадия реализации профессионала – с 45–50 до 60–65 лет (стабилизация операциональных и личностной структур, полная или частичная реализация профессионального потенциала. На этой стадии происходит выраженная компенсация отдельных психических функций, индивидуального стиля деятельности, снижается активность, корректируются жизненные цели).

3.5. Стадия спада (с 61–66 лет) характеризуется прогрессивным угасанием активности, интересов, перестройкой жизненных установок, ценностных ориентаций и др. [18, с. 191–192].

Более полувека спустя после публикации книг Д. Сьюпера Ю. П. Поваренков предложил концепцию *структурно-уровневого анализа профессионализации личности* и разработки *периодизации карьеры*, предполагающей решение таких задач, как: выделение уровней или слоев функционирования процессов и явлений, сопровождающих профессионализацию, характеристику специфики структурной организации на каждом уровне, прослеживание межуровневых взаимосвязей и др. Автором современной концепции *периодизации карьеры* выделяются три базовых уровня профессионализации, в соответствии с системной методологией обозначенные как *суперсистемный, системный и субсистемный* [19].

На *суперсистемном уровне* профессиональное становление рассматривается как часть

жизненного пути личности (эквивалентными понятиями можно считать трудовой или профессиональный путь, профессиональную судьбу, трудовую биографию, профессиональный цикл, профессиональную карьеру). Жизненный путь делится на 3 этапа: *дотрудовой, трудовой и посттрудовой*. На этих этапах происходят процессы, сопровождающие подготовку, начало и завершение профессиональной деятельности человека, достаточно полно описанные в научной литературе. По мнению Ю. П. Поваренкова, «...профессиональный путь начинается не с поиска и выбора профессии, а с принятия профессионализации как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности», вследствие чего и происходит формирование таких качеств, как трудолюбие, трудоспособность и т. п. [19, с. 214].

На *системном уровне* анализа профессионализации изучаются «закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности», в рамках которых «возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований» [19, с. 215]. Ключевыми на этом уровне анализа являются такие понятия, как «профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одаренность, профессиональная пригодность и т. д.» [19, с. 216]. Автор подчеркивает, что уникальность профессионального становления человека тесно связана с содержанием и условиями конкретной профессиональной деятельности и трудового поста; что эффективность (продуктивность, успешность и т. д.) конкретной деятельности выступает фактором оценок человеком успешности его профессионального становления в целом, правильности сделанного им профессионального выбора и т. д.; что основным временным параметром оценки профессионального развития человека выступает его профессиональный возраст.

На *субсистемном уровне* изучаются процессы решения субъектом отдельных задач профессионализации. Обобщая опыт предшественников, Ю. П. Поваренков предлагает следующую периодизацию динамики становления, реализации и старения субъекта конкретной профессиональной деятельности, соотношенную с решением нормативных задач его становления как профессионала. *1 период. Профессиональная оптация*; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования. *2 период. Профессиональная подготовка*; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. *3 период. Самореализация и самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности*; решаемые задачи: достижение оптимального для



работника пика профессиональной продуктивности. 4 период. *Профессиональное сохранение*; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворенности, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций. 5 период. *Выбор направления дальнейшей профессионализации*; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т. д.» [19, с. 216–217]. Автор подчеркивает, что в нашей дисциплине наиболее изучены условия, содержание и процессы «1-го периода профессионального цикла, но на уровне первичной оптации, в меньшей степени – 2 период, слабо исследован 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 периоды. А именно эти периоды имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов» [19, с. 218].

Выражая полное согласие с такими выводами, лишь добавим, что в предмет изучения мы также должны включать условия социальной микро- и мезосреды (рабочих групп, семьи), условия социальной макросреды (региона, страны), другими словами – должны переходить к другим научным парадигмам (рассматривая проблему карьеры человека в методологии больших систем, нестабильных, открытых систем, с привлечением соответствующего понятийного аппарата).

Диалектика развития социальных объектов и эволюция представлений ученых о периодизации развития человека

Своего рода подтверждением весомых достоинств упомянутых концепций мы считаем их большое сходство и преемственность. Е. А. Климов использует положения концепции Д. Сьюперта, Д. Б. Эльконина [14, 20], В. А. Бодров – концепции Е. А. Климова, Д. Сьюперта, Д. Б. Эльконина, Т. В. Кудрявцева [14, 16, 20, 21]; Ю. П. Поваренков возвращается к концепции Д. Сьюперта [4, 14]. Очевидно, что эти – не всегда прямо декларируемые – обращения к работам предшественников не случайны. Очевидно, что в «хаосе» отдельных явлений и суждений о них учеными были достаточно верно отражены принципиально значимые моменты процессов становления человека как субъекта труда (деятельности, профессиональной деятельности). Некоторые расхождения и дальнейшее развитие периодизаций имеют место чаще лишь в плане в уточнении временных границ, в детализации и дифференциации микро- и мезостадий, в уточнении задач, решаемых субъектом на разных этапах. В целом же преемственность разной периодизации, представленной ведущими учеными на протяжении более полувека, можно рассматривать как своего рода *верификацию*

научных теорий (по К. Попперу), рассматриваемых выше, как весомые аргументы в пользу их содержательной состоятельности.

На примере выше рассмотренных научных образцов также нельзя не видеть, что *линейно-стадиальные* концепции по-прежнему цепко удерживают «панораму видения» исследователей и направляют их внимание главным образом на большую детализацию стадий становления карьеры. Даже когда такие концепции приобретают новое качество *процессуально-стадиальных*, исходные парадигмальные ограничения сохраняются. Предметом научных дискуссий становятся критические «точки» смены этапов, их продолжительность, их повторяемость; аргументация, что, например, не биологический возраст, а стаж работы выступает детерминантами развития профессионала и т. п. [1, 9, 14, 16, 18, 19, 22, 23 и др.]. Исследователи, работающие на рубеже XX–XXI вв. также критикуют жесткую привязанность первых периодизаций к определенному возрасту человека, привязанность к социальным институтам, их усредненный и всеобъемлющий характер [1, 19, 23].

Объяснением радикально позитивных концепций периодизации середины XX в. может служить типичная *структура семьи* до середины XX ст. в развитых странах (России, Европе, Северной Америке). Семьи часто были многоукладными (включающими 3–4 поколения), многодетными (до 5–15 детей), людьми поддерживались тесные родственные и дружеские семейные отношения. В силу этих условий ребенок и молодой человек с самого раннего возраста проходили активную социализацию, включающую *освоение и смену множества разных социальных ролей*. Он был по отношению к одним сыном (дочерью), другим – внуком (внучкой), третьим – братом (сестрой), четвертым – племянником и т. д. *Эти роли были динамичны и многогранны*. Так, например, в отношении одних он был младшим братом (сестрой), других – старшим. В большинстве своем люди жили сравнительно бедно; иждивенчество одних за счет других не поощрялось; разные нарушения групповых норм жестко наказывались. Таким образом, еще до начала трудового пути человек «проходил суровую школу жизни» и непростые отношения людей в контактных рабочих группах не были для него «тайной за семью печатями» – молодой человек принимал как должное существующие социальные и групповые нормы. Вследствие этого его поведение с высокой вероятностью чаще было просоциальным; избирающих асоциальные траектории просто быстро и жестко «отбраковывали».

Но «не все так просто». Одной из первых ярких работ в этом плане, своеобразным «журналистским расследованием» стала книга Г. Шихи [24]. Так, например, кризис «*вырывания корней*» (в 18–22 года) по Г. Шихи характеризуется конфликтом желаний, мечтаний молодого чело-



века, с одной стороны, а с другой – стремлением обеспечить свою безопасность и комфорт. За этим острым кризисом вскоре следует очередной – «*искания в двадцать лет*» (после 23 лет): в поведении человека начинает доминировать «должно», зависящее от модели родительской семьи, субкультуры и пр. Типичное заблуждение двадцатилетних – убеждение, что выбор профессии сделан окончательно. Попытка «*осознать свои тридцать*» (с 30 лет) связана с признанием того, что ранее сделанные выборы могли оказаться неудачными, со стремлением обвинить в этом других. У человека могло возникнуть стремление «начать все сначала», конфликтующее с желанием создать семью, построить дом. Кризис «*середины жизни*» (35–37 лет) – наиболее тяжелый, рубежный. Именно в этом возрасте происходит стабилизация физиологических функций (они утрачивают пластичность, реактивность, адаптивность, появляются первые физиологические кризисы – головные боли, метеозависимость и т. п. [23]), происходят субъективно заметные изменения в физическом состоянии. Изменяются социальные роли, у человека может появляться чувство, что «*время начинает сокращаться*». Люди все больше беспокоятся о своем здоровье, возникает «*потребность в развитии этической грани личности*». Позже у человека появляются спокойствие и уверенность, что многое еще впереди. Женщины сталкиваются с этими проблемами раньше, чем мужчины. Очередное обновление (или покорность) – «*проблема 45 лет*». При активной жизненной позиции и успешном преодолении предыдущих кризисов к 45 годам появляется чувство стабильности и удовлетворения. Если человек смирился со своим положением, то возникает чувство покорности, но многие события ощущаются как «*несостоявшиеся*». Новый кризис заявит о себе к 50 годам. Но если человек проявляет активность как субъект – ставит себе новые цели, он обретает для себя новые смыслы труда, жизни; в случае такой переоценки зрелые годы могут стать лучшими в его жизни [24].

Эту тему «неоднозначности» процессов становления субъекта профессиональной деятельности продолжают и отечественные ученые [1, 19, 23, 25, 26 и др.]. Обратим также внимание, что в конце XX в. именно *возраст зрелости* становится предметом пристального внимания; факторы становления человека как субъекта профессиональной деятельности и как личности активно обсуждаются, предлагаются разные концепции. Выделять среди них «общепризнанные» пока преждевременно; их популярность, как правило, не выходит за границы одной научной группы. В этом направлении мы находим больше хорошо поставленных вопросов, чем хороших ответов на них [см. обзоры: 1, 27, 28 и др.].

Новыми темами в конце XX в. стало признание не только лишь позитивных, но и *негативных возрастных изменений* у работающих людей

(профессиональной деформации, деструкции, заболеваний, выгорания), множества параллельно происходящих как позитивных, так и негативных изменений в психической и психологической системах, изменения доминирующих компонентов и необходимости сознательной ответственной саморегуляции своего состояния со стороны человека как *активного субъекта своей жизнедеятельности* (по К. А. Абульхановой-Славской) [1, 22, 29–31 и др.]; далеко не всегда однозначно позитивных отношений людей в рабочих группах и др. [1, 22, 32 и др.].

Сделаем попытку *критического анализа линейных концепций*. В линейно-стадиальных концепциях проводятся простые схемы причинно-следственных отношений. Если социализация человека проходит успешно, то он следует стандартной траектории карьеры, в свой срок переходит с одного этапа эволюции на следующий. Первые этапы (детского и юношеского возраста) сравнительно короткие; последующие много длиннее (до 15–20–30 лет). Тем самым полагается, что в возрасте зрелости в продолжении этих 15–30 лет не происходят какие-либо значимые изменения человека как личности и как субъекта (он лишь монотонно угасает как индивид). В отдельных концепциях (например, Э. Эриксона, Г. Шихи) допускается, что на каждом из этапов может происходить становление *одного из двух вариантов* последующего развития – позитивного и нежелательного. Но после прохождения таких «точек бифуркации» дальнейшая эволюция человека проходит последовательно и предсказуемо. Сходно альтернативы представлены и Д. Сьюпером – все варианты сводятся лишь к «нормальному», «быстрому», или замедленному продвижению, или «флуктуациям» работника, не определившегося в своем выборе. Но даже такие «флуктуации» мало что изменяют – содержание этапа будет лишь несколько беднее.

Линейно-стадиальные концепции ориентированы на средний (или усредненный) тип работника, представителя массовой профессии с инвариантным операциональным составом трудовых действий и технологий, на заурядную личность, на ординарного субъекта, индивидуальность которого не заявляется и не развивается в процессе становления его карьеры; на человека, у которого социализация жестко подчинила его индивидуализацию. Нельзя не обратить внимание и на то обстоятельство, что линейно-стадиальные концепции периодизации XX в. все были «мужскими» – ни один из их авторов не выделял периода деторождения и воспитания детей. Едва ли можно согласиться, что каждый «работник», прошедший стадию «интернала», становится «мастером», несколько позже – «авторитетом», а затем непременно вступает в «период наставничества» [17 и др.].

Согласно рассмотренным выше концепциям, в которых различаются 5–6 стадий развития,



выраженная инволюция человека как активного субъекта начинается на рубеже 50 лет; после 60–65–70 лет его удел – лишь воспоминания о прожитом. Принимая во внимание значительное возрастание продолжительности жизни людей, такие периодизации едва ли можно считать каноническими. Становящаяся устойчивой социальной нормой систематическая профессиональная переподготовка, получение второго высшего образования, неоднократная смена людьми места работы и специальности (а следовательно, инициирование ими и становление у них новых, скорее, *микроциклов адаптации – развития – зрелости – угасания* и, вероятно, удлинение продолжительности базовых стадий развития вследствие прямых и косвенных эффектов систематического обучения) также побуждают к серьезному переосмыслению как феномена периодизаций, так и их оснований. На необходимость дифференцированного подхода к разработке этой проблемы еще в 1960-х годах указывал Б. Г. Ананьев, отмечая крайне ограниченные эмпирические основания всех ему известных периодизаций развития [29].

Другими словами, концепции развития человека как субъекта деятельности и как личности, предложенные в XX в., были далеко не универсальными. Очевидно, что такие имплицитные теоретические послышки линейно-стадиальных концепций могли быть оправданы в середине XX в., но уже к его завершению их едва ли можно считать конструктивными и эвристичными.

Заключение

На протяжении большей части XX в. учеными предлагались разные концепции периодизации – как попытки осмысления закономерностей возрастного (а также личностного, профессионального) развития человека. Для своего времени они были достаточно конструктивными и достаточно адекватно отражающими действительность. На протяжении большей части XX в. важными условиями социализации человека оставались непосредственные условия его жизнедеятельности и взаимодействий в малых социальных группах, его взаимодействия со значимыми «другими», от которых во многом зависело его физическое и социальное благополучие. Но вместе с тем за пределами анализа ученых еще остаются более 2/3–3/4–4/5 реальной жизни человека. Вне их анализа остается действительная жизнедеятельность человека за пределами предприятия (компании, организации), даже за пределами его рабочего места (верстака, станка, пульта, кабины транспортного средства, стола). Как не связанные с карьерой и периодизацией профессионального становления оставались темы реализации человека в разных сферах жизнедеятельности (семейной, досуговой), его отношения в контактных социальных

группах (рабочих, семейных, дружеских, товарищеских). Интуитивно ученые, работающие позже своих предшественников, оперируют разными – другими понятиями («работник» – «субъект труда» – «субъект профессиональной деятельности» – «профессионал»), имеющими разное содержательное наполнение [4, 14, 16, 17, 18, 19, 21, др.]. Очевидно, что такой содержательный «тренд» не случаен и также требует методологической рефлексии.

Обобщая, выделим принципиально важное: уже в конце XX в. человечество ступало в новую историческую эпоху. Ее устойчивыми метафорами стали постиндустриальное общество, информационные технологии, глобализация, миграции, диверсификация рабочей силы, виртуальные рабочие места, прекариат и т. п. Радикально изменились структура типичной семьи – она стала «нуклеарной», малолетней, двухвозрастной, кратковременной, часто – неполной, крайне редко – многодетной (воспитание даже трех детей стало «исключением из правил»). Радикально и очень быстро стали изменяться ценности общества в развитых странах (наш анализ затрагивает изменения в европейских развитых странах; азиатская культура не входит в предмет исследования). Выразительными метафорами таких изменений стали «текущая современность» (З. Бауман), «цивилизационные сломы» (В. А. Неклесса), «экстремальное развитие культуры» (А. Ш. Магомед-Эминов).

Соответственно, радикально изменились и социальная среда становления и развития новых членов сообщества, условия социализации и индивидуализации человека. Очевидно, что новые условия социальной действительности должны находить адекватное отражение в научных концепциях, а сами концепции должны обретать методологические средства, позволяющие фиксировать и адекватно отражать быстротекущие процессы, спонтанные процессы, периодические изменениями доминирующих факторов.

Если переходить от линейно-стадиальных к процессуально-стадиальным концепциям, также нужно признавать, что процессы эволюции социальных объектов не могут быть жестко детерминированными, процессы эволюции не могут быть тождественными для социальных объектов с разными начальными параметрами, процессы эволюции не могут быть тождественными у объектов, эволюционирующих в разной социальной среде. Следовательно, подходы к пониманию периодизации развития должны быть дифференцированными [1, 19, 29, др.], учитывать специфические особенности социальной среды профессиональной эволюции человека, динамику возрастной эволюции его биологических и психических функций и систем (периоды монотонного развития, угасания, перестроек), эффекты его активности как субъекта своей жизнедеятельности.



Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, тема «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций» (№ 0159-2018-0001).

Библиографический список

1. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017. 262 с.
2. 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. С. 19–29.
3. Hall D. T., Mirvis P. H. The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. 1995. Vol. 35. P. 64–75.
4. Super D. E. Toward a comprehensive theory of career development // Career development : Theory and practice. D. H. Montrose, S. J. Shinkman / eds. Springfield IL: Charles C. Thomas, 1992. P. 35–64.
5. Фрейд З. Введение в психоанализ : Лекции. СПб., 1997. 388 с.
6. Блонский П. П. Психология младшего школьника. М. ; Воронеж, 1997. 288 с.
7. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 368 с.
8. Piaget J. The origins of intellect : Piagets theory. San Francisco, 1969. 205 p.
9. Buhler Ch. Meaningful in the nature years // Aging and Leisure / ed. by R. W. Kleemeir. N. Y., 1965. 307 p.
10. Havighurst R. J. Stages of vocational development // Man in a world at work / ed. H. Borrow. Boston, 1964. P. 17–32.
11. Kegan R. In over our heads : the mental demands of modern life. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1994. 352 p.
12. Levinson D. J. The seasons of mans life. N. Y., 1978. 363 p.
13. Loevinger J. Ego development : Conceptions and theories. San Francisco, 1976. 542 p.
14. Super D. E. The psychology of careers. N. Y., 1957. 150 p.
15. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000. 416 с.
16. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1988. 199 с.
17. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004. 304 с.
18. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. 511 с.
19. Поваренков Ю. П. Структурно-уровневый подход к периодизации профессионального становления личности // Ярослав. пед. вестн. 2017, № 6. С. 212–219.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. 336 с.
21. Кудрявцев Т. В., Шегуров В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопр. психол. 1983, № 2. С. 20–30.
22. Толочек В. А. Организационная психология и СПД госслужащих. М., 2003. 159 с.
23. Толочек В. А. Психология труда. 2-е изд., доп. СПб., 2017. 480 с.
24. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб., 1999. 436 с.
25. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. СПб., 2011. 336 с.
26. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций. М., 2005. 240 с.
27. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002. 650 с.
28. Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М., 2007. 223 с.
29. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001. 272 с.
30. Анциферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтологии. М., 2006. 512 с.
31. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / ред. Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. М., 1972. 248 с.
32. Занковский А. Н. Организационная психология. М., 2000. 248 с.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Профессиональная карьера: линейно-стадиальный и стадиально-процессуальный подходы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 120–131. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131>

Professional Career: Linear-Stage and Stage-Procedural Approaches

Vladimir A. Tolochek

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

The aim of the research presented in the article: historical and theoretical analysis of the scientific concepts of human development periodization (as a subject of activity, as a personality). The paper describes the phenomenon of “professional career”,

the complexity of its full and adequate scientific explication and analyses the well-known concepts of human development periodization (S. Freud, P. P. Blonsky, L. S. Vygotsky, R. Kegan, J. Piaget, C. Buhler, E. Erikson) and the concepts of human development periodization as a subject of labour (D. Super, E. A. Klimov, V. A. Bodrov, Y. P. Povarenkov, R. Heyvigherst etc.). The author points out the relationships between the society evolution, social objects, a scientific discipline and scientists’ professional world view. He highlights the advantages and limitations of the analyzed concepts whose formal and methodological characteristics are linear-stadial. It is stated that: new conditions of social reality should be adequately reflected in scientific concepts; the concepts should acquire methodological means that allow to fix and



adequately reflect rapid processes, spontaneous processes, periodic and situational changes of dominant factors. Approaches to understanding the periodization of development should be differentiated and the specific features of the social environment of a person's professional evolution should be taken into account., the dynamics of the age evolution of his/her biological and mental functions and systems (periods of monotonous development, extinction, rearrangements), the effects of his/her activity as a subject of life activity.

Keywords: phenomenon, professional career, research prospects, linear-stadial concepts, establishment of conditions for stadial-procedural concepts, effects.

Acknowledgments and funding: *The research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, subject "Psychological problems of professional mentality in conditions of organizational and technological innovation" (no. 0159-2018-0001).*

References

1. Tolochek V. A. *Professional'naya kar'yera kak sotsial'no-psikhologicheskii fenomen* [Professional Career as Social-Psychological Phenomenon]. Moscow, 2017. 262 p. (in Russian).
2. Tolochek V. A. Professional'naya kar'yera: issledovaniya, rezul'taty, vozmozhnyye perspektivy issledovaniy [Professional Career: Researches, Results, Possible Researching Prospects]. *Izv. Saratov un-ta (N. S.) Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Educational Acmeology. Developmental psychology], 2019, vol. 8, iss. 1, pp. 19–29 (in Russian).
3. Hall D. T., Mirvis P. H. The New Career Contract Developing The Whole Person at Midlife and Beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 1995, vol. 35, pp. 64–75.
4. Super D. E. Toward a Comprehensive Theory of Career Development. In: D. H. Montrose, S. J. Shinkman, eds. *Career Development: Theory and Practice*. Springfield IL: Charles C. Thomas, 1992, pp. 35–64.
5. Freyd Z. *Vvedeniye v psikhoanaliz: Lektsii* [Introduction to Psychoanalysis. Lectures]. St. Petersburg, 1997. 388 p. (in Russian).
6. Blonskiy P. P. *Psikhologiya mladshogo shkol'nika* [Psychology of Primary School Pupil]. Moscow, Voronezh, 1997. 288 p. (in Russian).
7. Vygotskiy L. S. *Voprosy detskoy psikhologii* (Issues of Child Psychology). St. Petersburg, 1997. 368 p. (in Russian).
8. Piaget J. *The Origins of Intellect: Piagets Theory*. San Francisco, Freeman, 1969. 205 p.
9. Buller Ch. Meaningful in The Nature Years. Aging and Leisure. Ed. by R. W. Kleemeir. New York, 1965. 307 p.
10. Havighurst R. J. Stages of Vocational Development. In: H. Borrow, ed. *Man in a World at Work*. Boston, Houghton Mifflin, 1964, pp. 17–32.
11. Kegan R. In *Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1994. 352 p.
12. Levinson D. J. *The Seasons of Man's Life*. N. Y., Knopf, 1978. 363 p.
13. Loevinger J. *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco, Jossey-Bass, 1976. 542 p.
14. Super D. E. *The Psychology of Careers*. N. Y., Harper & Brothers, 1957. 150 p.
15. Erikson E. *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and Society]. St. Petersburg, 2000. 416 p. (in Russian)
16. Klimov E. A. *Vvedeniye v psikhologiyu truda* [Introduction to Labor Psychology]. Moscow, 1988. 199 p. (in Russian)
17. Klimov E. A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow, 2004. 304 p. (in Russian).
18. Bodrov V. A. *Psikhologiya professional'noy prigodnosti* [Psychology of Professional Aptitude]. Moscow, 2001. 511 p. (in Russian).
19. Povarenkov Yu. P. Strukturno-urovnevyy podkhod k periodizatsii professional'nogo stanovleniya lichnosti [Structural and Level Approach to Periodization of Personality's Professional Establishing]. *Yarosl. ped. vestn.* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2017, no. 6, pp. 212–219 (in Russian).
20. El'konin D. B. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Elected Psychological Papers]. Moscow, 1989. 336 p. (in Russian).
21. Kudryavtsev T. V., Shegurov V. Yu. Psikhologicheskii analiz dinamiki professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Psychological Analysis of Dynamics of Personality's Professional Self-Determination]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1983, no. 2, pp. 20–30 (in Russian).
22. Tolochek V. A. *Organizatsionnaya psikhologiya i SPD gossluzhashchikh* [Organizational Psychology and Styles of State Employees' Professional Activity]. Moscow, 2003. 159 p. (in Russian).
23. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda* [Labor Psychology]. 2nd ed. St. Petersburg, 2017. 480 p. (in Russian).
24. Shikhi G. *Vozrastnyye krizisy. Stupeni lichnostnogo rosta* [Age Crises. Steps of Personal Growing]. St. Petersburg, 1999. 436 p. (in Russian).
25. Vodop'yanova N. E. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya* [Prophylaxis and Correction of Burnout Syndrome]. St. Petersburg, 2011. 336 p. (in Russian).
26. Zeyer E. F., Symanyuk E. E. *Psikhologiya professional'nykh destruktivnykh* [Psychology of Professional Destructions]. Moscow, 2005. 240 p. (in Russian).
27. *Akmeologiya* [Acmeology]. In: A. A. Derkach (Ed.). Moscow, 2002. 650 p. (in Russian).
28. *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii* [Phenomenon and Category of Maturity at Psychology]. In: A. L. Zhuravlev, E. A. Sergiyenko (Eds.). Moscow, 2007. 223 p. (in Russian).
29. Anan'yev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [To Issues of Modern Human Knowledge]. St. Petersburg, 2001. 272 p. (in Russian).



30. Antsiferova L. I. *Razvitiye lichnosti i problemy gerontologii* [Personal Development and Issues of Gerontology]. Moscow, 2006. 512 p. (in Russian).
31. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey* [Development of Adult Persons' Psychophysiological Functions]. In 2 books. Ed. by B. G. Anan'yev, E. I. Stepanova. Moscow, 1972. 248 p. (in Russian).
32. Zankovskiy A. N. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology]. Moscow, 2000. 648 p. (in Russian).

Cite this article as:

Tolochek V. A. Professional Career: Linear-Stage and Stage-Procedural Approaches. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 120–131 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-120-131>



УДК 316.6

Формы экономической социализации личности: обоснование подхода

Т. В. Дробышева

Дробышева Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия, tdrobysheva@mail.ru

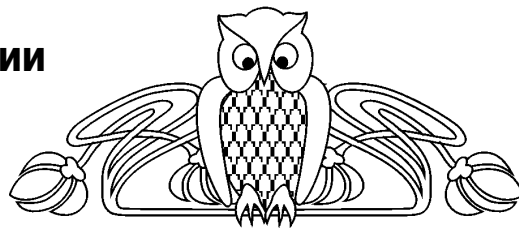
Целью анализа, представленного в данной статье, является решение задачи по выявлению многообразия форм экономической социализации, характера отношений между ними. Обоснована перспективность разработки подхода к исследованию форм экономической социализации личности. Анализируется соотношение таких понятий, как стадия экономической социализации и форма экономической социализации. Описана взаимосвязь формы и содержания экономической социализации. Форма экономической социализации трактуется как относительно устойчивая характеристика, которая позволяет рассматривать ее как целостную систему. Она выполняет системообразующую функцию и определяет качественные и количественные особенности процессов экономической социализации. Содержание экономической социализации характеризует изменчивость ее структуры и функций. *Предположительно*, процесс экономической социализации может определяться многообразием его форм, различающихся по своему содержанию (структуре и функциям). Изменение содержания экономической социализации на каждой ее стадии приводит к смене форм экономической социализации. Выделены базовые формы экономической социализации: первичная, вторичная и переходная. Поставлен вопрос о статусе формы «экономическая ресоциализация» в ряду близких понятий. Приведены примеры парциальных форм экономической социализации: предвосхищающая, прямая и обратная, добровольная и вынужденная. Парциальные формы экономической социализации могут проявляться в пространстве базовых форм, уточняя, дополняя их содержание новыми элементами или придавая новый смысл связям элементов в структуре той или иной формы. Перспективность направления исследований форм экономической социализации связана с изучением системы их детерминации.

Ключевые слова: экономическая социализация, личность, базовые и парциальные формы, первичная и вторичная экономическая социализация, форма переходной экономической социализации.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-132-137>

Введение

Анализ современного подхода к исследованию феномена экономической социализации (ЭС) показал, что в настоящее время можно выделить несколько критериев, позволяющих их дифференцировать. Так, существует *дисциплинарный и междисциплинарный* подход (социологический, психологический, педагогический, экономический, социально-психологический, психолого-экономический и т. п. (В. И. Верховин, Т. П. Грасс, А. Ю. Маркелов, Н. Н. Помуран и др.)).



Их специфика обусловлена взглядами на предмет и методологию исследования, характерными для той или иной отрасли науки. В качестве другого критерия можно рассматривать *исследовательские традиции*, различающиеся в зарубежной и отечественной экономической психологии [1]. Еще один вариант – *видовое разнообразие ЭС*: потребительская, сберегательная, финансовая, семейная ЭС и т. п., которые являются составляющими ЭС (Е. В. Голубева, Н. В. Ким, D. R. John, C. G. Gudmunson, E. K. Nyhus и др.). Наконец, в качестве дифференцирующего критерия можно принять *парадигмальные принципы*, лежащие в основе теоретико-методологического подхода, различающего позиции исследователей ЭС. Он позволяет рассматривать анализируемое явление с разных точек зрения: как вхождение человека в мир экономических отношений через интернализацию экономических представлений, норм, ценностей и т. п. или посредством конструирования картины мира экономических отношений (S. Jovchelovitch, Ch. Roland-Levy, P. Webley, K.-E. Warneryd и др.). Конечно, перечисленным выше не исчерпывается весь спектр позиций исследователей относительно проблем изучения ЭС, однако выделение нового подхода требует изложения авторских взглядов по целому ряду вопросов.

Обоснование необходимости выделения нового подхода к изучению ЭС основывается на анализе современного состояния исследований ЭС как в зарубежной, так и в отечественной экономической психологии. Он показал, что область исследований ЭС, с одной стороны, включает большой объем фактологического материала, накопленного за десятки лет исследований экономического сознания, поведения, мышления и факторов их обуславливающих, с другой стороны, ограничена данными, полученными на выборках детей и подростков. В то же время результаты аналогичных исследований, проведенных на взрослых, наполняют содержание других разделов экономической психологии, при том что полученные данные могут представлять интерес для изучения феноменов вторичной экономической социализации или экономической ресоциализации [2]. Одной из причин данной ситуации является отсутствие четких формулировок понятий, их операционализации, концептуальных схем, позволяющих анализировать полученные результаты с позиции концепций вторичной экономической социализации или экономической ресоциализации.



Тем не менее за последние годы появилось много отечественных публикаций, в которых авторы акцентируют внимание на существующем отличии в содержании (структурные и функциональные характеристики) разных стадий ЭС. Причем речь идет не только о первичной и вторичной ЭС, экономической ресоциализации (Т. В. Дробышева, Е. М. Дубовская, А. Л. Журавлев, С. А. Цветков и др.), но и ЭС учащейся молодежи, которая рассматривается то как завершающий этап первичной ЭС, то как начало вторичной ЭС (Е. Н. Васильева, В. Н. Гуляихин, Д. Л. Константиновский, Р. М. Шайдуллина, Л. В. Шибаева и др.). Исследователи отмечают, что в этот период становления личности как субъекта экономических отношений происходят качественные изменения, которые принципиально отличаются ЭС учащейся молодежи от первичной ЭС [3, 4]. Таким образом, содержание и устойчивость характеристик переходной стадии ЭС в период интенсивного освоения профессии в большей степени соответствуют понятию *формы*, чем стадии (по отношению к первичной и вторичной ЭС) [5].

В понимании сущности категорий «форма» и «содержание» мы опирались на трактовки В. Г. Асеева, В. И. Кураева и др. [6, 7]. Введение нами в контекст анализа понятия «форма ЭС» определяется следующим. Анализируя первичную и вторичную ЭС, а также экономическую ресоциализацию как разные, в определенной последовательности связанные между собой *стадии* единого процесса – экономической социализации, – мы акцентируем внимание на *развитии* личности, ее становлении как субъекта экономических отношений. В данном случае возрастной фактор является системообразующим. Переход от стадии к стадии связан с изменениями в развитии экономического сознания, мышления и т. п. При этом такая стадия, как экономическая ресоциализация, не носит характера неизбежности. Ее существование связано с наличием в развитии общества трансформационных экономических процессов, а в качестве иллюстрации могут быть приведены события 1990-х гг. XX в. в России.

Трактовки ЭС как процесса развития предполагают утверждение, что каждая новая стадия может сопровождаться изменением содержания ЭС, т. е. будут меняться ее функции и структура (элементы и связи между ними). Следовательно, будет меняться и форма ЭС. Однако на каждой следующей стадии форма может и не меняться при условии, что изменения коснутся лишь степени выраженности исследуемых признаков. Тогда новая стадия ЭС не будет сопровождаться образованием новой формы ЭС. К примеру, переходная форма ЭС, функция которой связана с готовностью к выполнению экономических ролей, финансовому обеспечению себя и своих близких и т. п., может не только предшествовать вторичной ЭС, но и повторяться на стадии вторичной ЭС после успешной экономической ресоциализации.

Иллюстрацией этого примера является ситуация массового обучения в 1990-е гг. взрослых людей основам экономических знаний на курсах или получение второго высшего экономического образования для повышения своих ресурсов совладания с возникшим дисбалансом между «новыми» требованиями социально-экономической среды и «старыми» знаниями людей.

Иными словами, «форма ЭС» – это относительно устойчивая характеристика экономической социализации, позволяющая рассматривать ее как целостную систему. Она выполняет системообразующую функцию и определяет качественные и количественные особенности процессов ЭС. Форма ЭС связана с содержанием ЭС, характеризующим изменчивость процессов ЭС, протекающих в системе. Изменение содержания ЭС всегда приводит к изменению формы ЭС. Анализ содержания ЭС включает анализ не только элементов, но и связей между ними.

Опираясь на вышеизложенное, допустимо *предположить*, что процесс экономической социализации может определяться многообразием его форм, различающихся по своему содержанию (структуре и функциям). Изменение содержания экономической социализации на каждой ее стадии приводит к изменению форм ЭС.

Таким образом, *целью* анализа, представленного в данной статье, является решение задачи по выявлению многообразия форм экономической социализации, характера отношений между ними. Существование многообразия форм ЭС является предпосылкой к выделению нового подхода в изучении процесса ЭС.

Анализ подходов к исследованию форм экономической социализации

Идея о существовании разных форм социализации имманентно присутствовала в концепциях как зарубежных, так и отечественных специалистов. Так, рассматривая специфику процессов социализации, А. В. Мудрик выделяет стихийную, относительно направляемую и относительно социально контролируемую социализацию, определяя эти три вида социализации как *составляющие* процесса в целом [8]. Все они, в подходе автора, по сути представляют собой области взаимодействия человека и социализирующих агентов (от друзей, семьи и родителей до школы, государства, властных структур и т. п.) и характеризуются временными параметрами: стихийная, к примеру, продолжается в течение всей жизни человека, две другие – парциально, в разные периоды его жизни.

Близкое по смыслу понимание процессов социализации обнаруживается и в работах К. К. Платонова, который определял три *пути* формирования личности в процессе ее социализации – стихийный, целенаправленный и самоформирование [9].



По мнению Платонова, роль целенаправленного внешнего воздействия, осуществляемого с помощью обучения и воспитания, а также роль самоформирования (самовоспитание, самообразование, включая саморегуляцию поведения) заключается в «регуляции стихийных воздействий (сверстников, улицы, референтных групп, СМИ и т. п.) на личность в нужном направлении» [9, с. 234].

Продолжая его мысль, можно предположить, что в формах первичной и вторичной ЭС присвоение экономического опыта, элементов экономической культуры, знаний и т. п. реализуется в процессе как стихийного, так и целенаправленного внешнего воздействия, а также в процессе самоформирования. Однако их соотношение в первичной и вторичной ЭС будет различаться. В условиях вторичной ЭС, по всей видимости, будут доминировать процессы самоформирования во взаимосвязи с целенаправленным внешним воздействием (обучение новым знаниям, формирование новых навыков, стилей поведения, позволяющих адаптироваться к изменившимся социально-экономическим условиям жизни). Говоря о форме экономической ресоциализации, можно предположить, что здесь будет наблюдаться практически равное влияние всех трех процессов. Таким образом, стихийные и контролируемые процессы ЭС, а также процесс самоформирования могут быть рассмотрены как динамичные характеристики ЭС. Их соотношение в пространстве первичной, вторичной форм ЭС и экономической ресоциализации различается.

Опираясь на сформулированные К. К. Платоновым аспекты социализации, Е. В. Козлова [10] и С. А. Цветков [11] определяют «базовые формы социализации»: стихийную – «процесс социализации, имеющий ситуативный характер (через общение в семье, в различных неплановых социальных группах, через СМИ)», целевую – «плановый процесс социализации, реализуемый через различные социальные институты...» и саморазвитие – «самоорганизация личности на основе имеющегося опыта и значимых ориентиров развития...» [11, с. 33–34]. Несмотря на то что авторы не раскрывают оснований, по которым строят предположение о выделении данных форм, сам факт введения термина «базовые формы социализации» представляет интерес для нашего исследования. К примеру, в рамках разрабатываемого нами подхода можно говорить о таких базовых формах экономической социализации, как *первичная, вторичная, переходная и экономическая ресоциализация*.

Также в вышеупомянутых работах декларируется существование «*вариантов социализации*» [11, с. 33–34] – *добровольной и вынужденной*, которые, с нашей точки зрения, имеют больше шансов на их определение как *парциальных форм ЭС*. К примеру, вторичная экономическая социализация может протекать и в добровольной, и в вынужденной форме, ее содержание будет раз-

личаться по объективным и субъективным основаниям (например, адаптация населения к новым электронным формам денежных платежей и т. п. или субъективное восприятие своего экономического статуса как очень низкого и т. п.). В таком случае форма *добровольной вторичной ЭС* может проявляться в ситуациях изменения объективного экономического статуса, смены экономических ролей, изменения уровня экономической активности в связи с добровольным уходом с работы, переходом на другое место работы, досрочным выходом на пенсию и т. п. Роль процессов самоформирования (в терминах К. К. Платонова) в таком случае будет возрастать. *Вынужденная форма вторичной ЭС* определяется ситуациями иного характера (например, потеря работы в связи с сокращением штата, реорганизация компании, организации; уход на пенсию; потеря бизнеса; переход на другое место работы с понижением статуса и т. п.). Можно предположить, что в приведенном примере будут преобладать частично контролируемые процессы ЭС. Таким образом, характер процессов ЭС в разных ее формах обусловлен влиянием факторов, «которые обладают свойством создавать относительно устойчивую сферу детерминации, в пределах которой под влиянием формообразующего фактора развертываются содержательные процессы» [6, с. 139].

В работах зарубежных исследователей (М. L. Kohn, R. L. Leahy и др.) затрагивались разные аспекты ресоциализации. В частности, в концепции Мелвина Кона и его коллег изменение классовой принадлежности одного поколения в семье (например, родителей ребенка – первое предшествующее поколение) по отношению к их предыдущему поколению (бабушка, дедушка ребенка – второе предшествующее поколение) приводит к тому, что поколение родителей, включаясь в субкультуру другого класса, ресоциализируется. В то же время поколение самих детей не переживает процессов ресоциализации, оно органично включается в эту новую субкультуру своей семьи [12]. Данный подход представляет для нас интерес в связи с рассмотрением механизмов экономической ресоциализации, которая может быть обусловлена не трансформацией социального мира (как в приведенных выше примерах социально-экономических реформ 1990-х гг.), а установками представителей одного поколения семьи относительно повышения своего экономического статуса. Развивая концепцию социальной мобильности М. Кона в контексте изучения ЭС, заметим, что в условиях жизнедеятельности одной семьи ее разные поколения могут существовать в разных формах ЭС. Данное направление исследований представляет для нас интерес в связи с выделением еще одной парциальной формы ЭС – *предвосхищающей ЭС*.

Пётр Штомпка [13], описывая предвосхищающую социализацию (*anticipating socialization*), имел в виду, что она может быть реализована



в ситуации, когда тот или иной человек еще не включен в ту социальную (в нашем случае – социально-экономическую) группу, членом которой хочет быть. По этой причине он начинает заранее готовиться к тому, чтобы стать одним из членов этой группы. Применительно к ЭС такая форма социализации представляется весьма распространенной. К примеру, человек, который хочет принадлежать к группе богатых людей, начинает подражать стилю и образу их жизни, внешнему оформлению их социального облика, стремится к тем же формам досуга и времяпрепровождения. Такая форма *предвосхищающей ЭС* имела массовый характер в России в период социально-экономической трансформации. Примерно с середины 1990-х гг. благодаря развитию «челночного бизнеса» прилавки российских рынков и магазинов стали заполняться дешевыми подделками товаров дорогих европейских торговых марок. Обладатели «брендовых» подделок переживали все признаки проявления предвосхищающей ЭС, приведенные выше. Припоминается даже случай, когда на одной из линий московского метро длительный период времени пассажиры наблюдали неопрятно одетую женщину без определенного места жительства с сумкой известного и дорогого бренда.

Однако «НЭП 90-х годов» определил всего лишь размах, широту распространения такой формы ЭС. Исторически она присутствовала всегда. Например, затрагивая вопросы экономического воспитания в семье, отражающие менталитет советских родителей, А. И. Китов еще в середине 1980-х гг. XX в. ставил вопрос: «Откуда бы это в государстве трудящихся взялась привычке изображать из себя более “богатого”, чем есть на самом деле, стремление демонстративно сорить деньгами...?» [14, с. 80].

В настоящее время изучение этой формы ЭС в отечественной экономической психологии осуществляется в направлении исследования потребительского поведения молодежи, ориентированного на престижность товаров и услуг («престижное потребление») (О. С. Посыпанова, Н. В. Ким, Н. К. Радина и др.). По их мнению, данная парциальная форма ЭС весьма распространена в группах молодых людей, которые заканчивают обучение в школе или уже получают профессиональное образование (стадия первичной ЭС). Таким образом, в работах данных исследователей престижное потребление базируется в пространстве переходной и отчасти первичной форм ЭС.

Несмотря на негативный оттенок «предвосхищающей» формы ЭС в приведенных выше примерах, по нашему мнению, возможна и ее позитивная реализация. Существенную роль здесь будут играть процессы самоформирования. В таком случае средством достижения высокого экономического статуса в процессе предвосхищающей ЭС станет не социально-экономическая мимикрия личности (или группы), а получение дополнительного образования, процесс самооб-

разования, проявление экономической и трудовой активности.

Следуя логике М. Кона, П. Штомпки и др., можно предположить, что если предвосхищающая форма ЭС базируется в пространстве вторичной ЭС, то следующим шагом должна стать экономическая ресоциализация субъекта, описанная в работах М. Кона и других исследователей. Если же эта форма ЭС проявляется в процессе первичной ЭС, то она может существенно изменить направление развития субъекта экономических отношений в условиях переходной формы ЭС.

Еще одна форма социализации, описанная П. Штомпкой, – «*обратная социализация*» [13]. Она построена в контексте концепции Маргарет Мид о префигуративной культуре. Современное общество характеризуется высокой степенью неопределенности, быстротой и интенсивностью изменений, в связи с чем «новые культурные влияния..., распространяемые главным образом с помощью средств массовой информации, ... проникают в молодежную среду, захватывают молодое поколение, минуя родителей и учителей, а порой даже вопреки их установкам и советам» [13, с. 421]. В результате меняется вектор социализации. В случае *обратной ЭС* (парциальная форма ЭС) не родители являются носителями нового экономического знания, а дети транслируют элементы новых знаний и опыта родителям. К примеру, в условиях вторичной ЭС такая форма социализации может быть успешно реализована в направлении приобщения современных родителей к новой форме электронных денег (криптовалюте). Их принятие молодежью в условиях первичной ЭС внутренне менее конфликтно, в то время как старшее поколение пока отвергает даже самую возможность их применения.

Если есть обратная форма, то должна быть и форма «*прямой ЭС*», о которой П. Штомпка не пишет. По всей видимости, она будет характерна для общества с пост- и кофигуративной культурой (по М. Мид) и может оставаться значимой формой ЭС для транзитивного общества (общество переходного периода). Здесь в разной степени сохраняется передача экономических знаний, опыта, элементов экономической культуры от старшего к младшему поколению. В то же время роль сверстников как источника нового экономического знания в транзитивном обществе возрастает.

В любом случае формообразующим фактором, обуславливающим содержание прямой и обратной ЭС, является роль значимого Другого – представителя своего или предшествующего поколения, выполняющего функцию трансмиссии (вертикальной/горизонтальной) экономической культуры.

Заключение

Проведенное исследование показало, что процесс ЭС описывается многообразием его форм.



Так, можно выделить базовые и парциальные формы ЭС. В первом случае речь идет о первичной, вторичной, переходной формах ЭС. Основанием для отнесения к базовым формам является закономерность их существования в процессе развития и функционирования субъекта экономических отношений. Однако возникает проблема с определением в этом ряду места экономической ресоциализации. Закономерность ее существования в условиях мировой глобализации современного общества воспринимается как очевидный факт. Однако не все предшествующие поколения и не во всех странах переживали события, подобные тем, которые в российских СМИ часто называют «лихие 90-е». Следовательно, вопрос об отнесении экономической ресоциализации к категории базовых форм пока остается открытым. Перспективно направления исследований этой формы связано с изучением системы ее детерминации.

Парциальные формы носят более избирательный характер. Их существование не является обязательным. Они могут проявляться в пространстве базовых форм, уточняя, дополняя их содержание новыми элементами или придавая новый смысл связям элементов в структуре той или иной формы. Функции этих форм ЭС не ограничиваются приведенными примерами. Их изучение может стать новым направлением в исследовании экономической социализации.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках госзадания, тема «Психология коллективного субъекта в изменяющихся условиях совместной жизнедеятельности» (№ 0159-2019-0002).

Библиографический список

1. Дробышева Т. В. Экономическая социализация личности. Анализ отечественных подходов к пониманию феномена // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2018. № 1. С. 29–39. DOI: <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-1-29-39>

2. Дробышева Т. В. Вторичная экономическая социализация личности и группы : понятие и основные направления исследования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 312–317. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2017-6-4-312-317>
3. Васильева Е. Н., Гуляихин В. Н. Экономическая социализация учащейся молодежи : опыт регионального исследования // Социологические исследования. 2014. № 8. С. 115–119.
4. Стельмашук М. Н. Экономическая социализация. Тюмень, 2015. 131 с.
5. Журавлев А. Л., Дробышева Т. В. Вторичная экономическая социализация : постановка проблемы и перспективы исследования // Психол. журн. 2018. Т. 39. № 4. С. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920000071-4>
6. Асеев В. Г. Категории формы и содержания в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. М., 1988. С. 138–153.
7. Кураев В. И. Диалектика содержательного и формального в научном познании. М., 1977. 160 с.
8. Мудрик А. В. Социализация человека. М. ; Воронеж, 2010. 624 с.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. 256 с.
10. Козлова Е. В. Психологические основы экономической социализации. Великий Новгород, 2004. 78 с.
11. Цветков С. А. Психологические проблемы экономической социализации и ресоциализации незанятого населения в России конца XX – начала XXI века. Владимир, 2014. 152 с.
12. Kohn M. L. Class and conformity : A study in values. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1969. 320 p.
13. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. М., 2005. 664 с.
14. Кутлов А. И. Экономическая психология. М., 1987. 303 с.

Образец для цитирования:

Дробышева Т. В. Формы экономической социализации личности: обоснование подхода // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-132-137>

Forms of Economic Socialization of a Personality: Explanation of the Approach

Tatiana V. Drobysheva

Tatiana V. Drobysheva, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13 Yaroslavskaia St., Moscow 129366, Russia, tdrobysheva@mail.ru

The article presents the analysis, whose goal is to solve the problem of identifying the diversity of forms of economic socialization, and the nature of relationships between them. We explain the development perspective of the approach to the study of forms of economic so-

cialization of an individual, as well as analyze the interrelation between such concepts as the “stage of economic socialization” and “form of economic socialization”. Also, the article describes the interrelation of a form and content of economic socialization. The form of economic socialization is interpreted as a relatively stable characteristic that allows us to consider it as an integral system. It performs a backbone function and determines the qualitative and quantitative features of economic socialization processes. The content of economic socialization characterizes the variability of its structure and functions. Presumably, the process of economic socialization can be determined by the variety of its forms, differing in their content (structure and functions). Alteration of the economic socialization content at each of its stages leads to a change in the form of economic socialization. We



distinguish between the following basic forms of economic socialization: primary, secondary and transitional. The issue of the status of the form of “economic re-socialization” among a number of similar concepts is raised. The examples of partial forms of economic socialization are: anticipative, direct and inverse, voluntary and forced. Partial forms of economic socialization can manifest themselves in the space of basic forms, specifying and supplementing their content with new elements or giving new meaning to the connections of elements in the structure of one form or another. The perspective of the research of forms of economic socialization is connected with the study of the system of their determination.

Keywords: economic socialization, personality, basic and partial forms, primary and secondary economic socialization, form of transitional economic socialization.

Acknowledgments and funding: *The research was carried out within the framework of the state assignment, subject “The psychology of the collective subject in the changing conditions of the joint life’s activity” (No. 0159-2019-0002).*

References

1. Drobysheva T. V. Ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti. Analiz otechestvennykh podkhodov k ponimaniyu fenomena [Economic Socialization of Person: Analysis of Approaches to Understanding Phenomenon]. *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskiye nauki* [MRSU Magazine. Series Psychology], 2018, no. 1, pp. 29–39 (in Russian).
2. Drobysheva T. V. Vtorichnaya ekonomicheskaya sotsializatsiya lichnosti i gruppy: ponyatiye i osnovnyye napravleniya issledovaniya [Economic Resocialization of Individual and Group: Concept and Main Research Directions]. *Izv. Saratov univ. (N. S.). Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izv. of Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 312–317 (in Russian).
3. Vasil'yeva E. N., Gulyaikhin V. N. Ekonomicheskaya sotsializatsiya uchashcheyasya molodezhi: opyt regional'nogo issledovaniya [Learning Youth's Economic Socialization: Experience of Regional Study]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies], 2014, no. 8, pp. 115–119 (in Russian).
4. Stel'mashuk M. N. *Ekonomicheskaya sotsializatsiya* [Economic Socialization]. Tyumen, 2015. 131 p. (in Russian).
5. Zhuravlev A. L., Drobysheva T. V. Vtorichnaya ekonomicheskaya sotsializatsiya: postanovka problemy i perspektivy issledovaniya [Secondary Economic Socialization: Problem Statement and Research Prospects]. *Psikhol. zhurn.* [Psychological Journal], 2018, vol. 39, no. 4, pp. 61–71 (in Russian).
6. Aseyev V. G. *Kategorii formy i sodержaniya v psikhologii* [Categories of Form and Content in Psychology]. *Kategorii materialisticheskoy dialektiki v psikhologii* [Categories of Materialistic Dialectics in Psychology]. In: L. I. Antsyferova (Ed.). Moscow, 1988. Pp. 138–153 (in Russian).
7. Kurayev V. I. *Dialektika sodержatel'nogo i formal'nogo v nauchnom poznanii* [Dialectic of Meaningful and Formal in Scientific Knowledge]. Moscow, 1977. 160 p. (in Russian).
8. Mudrik A. V. *Sotsializatsiya cheloveka* [Person's Socialization]. Moscow, Voronezh, 2010. 624 p. (in Russian).
9. Platonov K. K. *Struktura i razvitiye lichnosti* [Structure and Development of Personality]. Moscow, 1986. 256 p. (in Russian).
10. Kozlova E. V. *Psikhologicheskiye osnovy ekonomicheskoy sotsializatsii* [Psychological Foundations of Economic Socialization]. Velikiy Novgorod, 2004. 78 p. (in Russian).
11. Tsvetkov S. A. *Psikhologicheskiye problemy ekonomicheskoy sotsializatsii i resotsializatsii nezanyatogo naseleniya v Rossii kontsa XX – nachala XXI veka* [Psychological Problems of Economic Socialization and Re-socialization of Unoccupied Population in Russia at End of XX and Beginning of XXI centuries]. Vladimir, 2014. 152 p. (in Russian).
12. Kohn M. L. *Class and conformity: A study in values*. Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1969. 320 p.
13. Shtompka P. *Sotsiologiya. Analiz sovremennogo obshchestva* [Sociology. Analysis of Modern Society]. Moscow, 2005. 664 p. (in Russian).
14. Kitov A. I. *Ekonomicheskaya psikhologiya* [Economic psychology]. Moscow, 1987. 303 p. (in Russian).

Cite this article as:

Drobysheva T. V. Forms of Economic Socialization of a Personality: Explanation of the Approach. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 132–137 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-132-137>



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

Коллективная память и инстанции темпоральности

Е. В. Рягузова

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

Целью исследования, представленного в статье, является теоретическая рефлексия характеристик коллективной памяти и ее проекций на разные временные модусы – прошлое, настоящее и будущее. Представлены результаты теоретической рефлексии коллективной памяти как социокультурного и социально-психологического феномена бытия человека и человечества, а также ее проекции на разные временные модусы – прошлое, настоящее и будущее. Коллективная память определяется как совокупность значимых для группы образных и вербальных репрезентаций прошлого, транслируемых и воспроизводимых членами группы в настоящем; позволяющая им консолидироваться и эмоционально вовлекаться в жизнедеятельность группы, актуализируя чувство «Мы», сохранять и защищать собственную самобытность и аутентичность, маркировать свое отличие от Других, конструировать социальную и гражданскую идентичность. Выделены основные характеристики коллективной памяти (открытость, динамичность, наличие закрытых зон, неоднородность, избирательность, множественность, коммуникативность, эмоциональность), свидетельствующие о том, что ее основной функцией является не столько удержание прошлого, сколько сохранение целостности группы (коллективной общности) и трансляции культурного кода, значимого для ее единства. Коллективная память позиционируется как особое явление современного хронотопа, проекции которой локализованы в разных временных модусах личности и группы – прошлое, настоящее и будущее. Утверждается, что «сшивки» разных инстанций темпоральности в коллективной памяти происходит благодаря важности и значимости прошлых событий при конструировании идентичности членов группы и смысла настоящего / будущего, и детерминировано стремлением группы к минимизации неопределенности своего будущего и снижению рисков повторения кризисных событий.

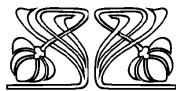
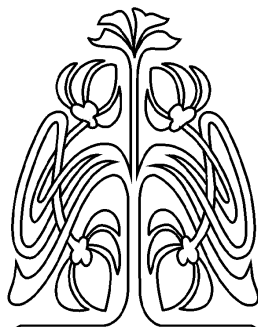
Ключевые слова: коллективная память, образные и вербальные репрезентации, социальная идентичность, инстанции темпоральности, прошлое как пребывающее, будущее прошлого, конструирование будущего.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-138-145>

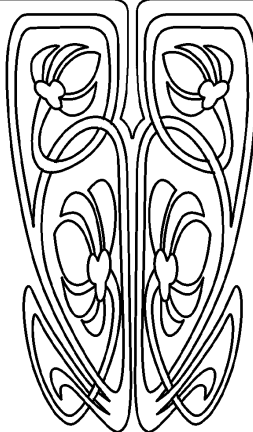
Введение

Людам, живущим в современном нестабильном, сложном и постоянно изменяющемся мире, требуются различные точки опоры, которые помогут им не только обеспечить порядок и сохранить устойчивость во всех сферах функционирования общества, но и обрести ценность и личностный смысл собственного существования и понимания того, кем они являются / не являются, каковы этические принципы жизнеустройства, что нужно сделать, чтобы сохранить и преобразовать мир, кто такие Другие – предшественники, современники, наследники.

Социальная память, давно находящаяся в центре внимания исследователей разных школ и направлений [1–6], выступает одной из таких ключевых точек опоры. Примечательно, что интерес к ней в информационном обществе не ослабевает, а, возможно, даже усиливается [7–10], поскольку память может выступать эффективным инструментом управления, средством политических манипуляций (иногда спекуля-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ций), своеобразной мишенью психологического воздействия в глобальной информационной борьбе [11]. О востребованности и актуальности изучения социальной памяти в цифровом мире свидетельствует также активное развитие в настоящее время трансдисциплинарной социально-гуманитарной парадигмы – *memory-studies*, акцентирующей исследовательское внимание на памяти как особом социокультурном феномене бытия человека и человечества.

Память в ее наиндивидуальном социальном измерении – широкая категория, включающая в себя близкие, но не синонимичные понятия, имеющие разные смысловые границы:

– историческая память представляет собой архив значимой для группы информации и хронологию важных произошедших и свершившихся событий [1, 6];

– культурная память выступает в качестве механизма поддержания системы групповых релевантностей, трансляции социальных ценностей и смыслов, обеспечивая преемственность социальной идентичности личности и группы [3, 5, 12];

– коллективная память [2, 4, 5] детерминирована и отформатирована социально, она обозначает то, что значимо в прошлом и жизненно важно в настоящем группы, эмоционально вовлекает членов группы, способствует их самопринятию, самовосприятию и самоидентификации, а также допускает различные интерпретации, вплоть до контрпамяти, предлагающей альтернативную точку зрения на общепринятые представления о прошлом [6];

– коммуникативная память [5, 13] возникает в процессе межличностной коммуникации с ближайшим социальным окружением и имеет модус биографического воспоминания, разделяемого индивидом с взаимодействующими Другими.

В фокусе нашего исследовательского внимания будет находиться коллективная память, а *целью исследования* является теоретическая рефлексия характеристик коллективной памяти и ее проекций на разные временные модусы – прошлое, настоящее и будущее.

Характеристика коллективной памяти

Коллективная память рассматривается нами как совокупность значимых для группы образных и вербальных репрезентаций прошлого, транслируемых и воспроизводимых членами группы в настоящем; позволяющая им консолидироваться и эмоционально вовлекаться в жизнедеятельность группы, актуализировав чувство «Мы», сохранять и защищать собственную самобытность и аутентичность, маркировать свое отличие от Других, конструировать социальную и гражданскую идентичность. Важным в этом определении являются два момента, на которых мы хотим специально остановиться.

Первый момент связан с акцентированием внимания на том, что коллективная память – это

совокупность репрезентаций, которые изначально позиционируются как «запаздывающие» или вторичные относительно присутствия – презентации, возникающие при отсутствии объектов, субъектов, событий, которых они представляют, соотносясь с ними в онтологическом плане. Обозначая присутствие того, что отсутствует, репрезентации всегда оценочны и воспроизводят лишь часть информации, иногда ограниченную конвенциональным минимумом, позволяющим означаемому быть узнаваемым. Репрезентации социальны как с точки зрения своего происхождения, так и в содержательном отношении, и, по сути, являясь конститутивной функцией знака, выступают и результатом, и средством социального познания [14].

Второй момент касается того, что речь идет именно о конфигурации репрезентаций прошлого в обстоятельствах настоящего, поскольку сами по себе репрезентации, по мнению П. Х. Хаттона, с которым мы полностью согласны, фрагментарны и условны, они приобретают ключевое значение только при их проекции на конкретный пространственно-временной контекст [6]. Соответственно, репрезентации легко могут модифицироваться и трансформироваться, если изменяется социокультурная ситуация, перед группой ставится другая задача или возникает иная перспектива существования и сохранения группы, ее развития и роста.

Коллективная память формируется и поддерживается властью с помощью целого комплекса коммеморативных практик, направленных на управление прошлым в интересах настоящего. На групповом уровне она обеспечивает интеграцию и консолидацию членов общества, стимулируя их социальную активность, укрепляя сплоченность, солидарность, устойчивость и целостность. На индивидуальном уровне коллективная память способствует конструированию идентичности личности, формированию чувства преемственности и ответственности, определяя жизненные ориентиры, ценности и смыслы.

Коллективная память как ценностно-смысловая матрица динамична, подвижна и разомкнута, так как конфигурация коллективного опыта, значимых воспоминаний и переживаний, а также их оценок постоянно обновляется за счет проживания новых событий, приобретения иного опыта, расширения репертуара социальных практик и может существенно меняться при встраивании прошлого в текущие современные проблемы. Содержательное расширение коллективной памяти приводит к тому, что какие-то события, чувства, переживания объединяются в более крупные ядерные образования коллективной памяти либо сжимаются и формализуются до нормативных воспоминаний, имеющих статус социального наследия, знания или ритуала и фиксируются в социокультурном коде памяти, содержание которого доступно для расшифровки и интерпретации последующими поколениями. Информация, со-



держащаяся в коллективной памяти, изменяется, поскольку коллективная память – это не хранилище воспоминаний и репрезентаций, а активная работа с ними, их проработка и переработка, основная функция которой заключается не столько в удержании прошлого в настоящем, сколько в сохранении целостности группы (коллективной общности) и трансляции значимого для ее единства культурного кода. Именно поэтому возможно воспроизведение воспоминаний в превращенных формах, которые искажаются последствиями того или иного события или тех или иных действий и ретроспективно оцениваются группой иначе, а также осознанно могут реконструироваться и модифицироваться с помощью изобретенных традиций, культурных медиумов или идеологических посредников.

Другой важной динамической характеристикой коллективной памяти является то, что репрезентации некоторых событий, фактов и переживаний со временем могут вытесняться на периферию, не будучи востребованными в ту или иную историческую эпоху и не вписывающиеся в ее смысловую логику. Они проходят своеобразный путь от фактического актуального события к здесь–и–сейчас бытию, затем ино-бытию и, наконец, за-бытию, но при этом не исчезают бесследно, сохраняясь в коллективной памяти в латентном состоянии и представляя собой своеобразный ресурс для новых интерпретаций и инноваций. Это обусловлено тем, что забывание или даже забвение – естественные процессы, допускающие оживление и активизацию мнемических следов коллективной памяти при изменении политического строя государства, социальных и экономических потрясениях общества или трансформациях социокультурной ситуации его развития. Часто забвение имеет место тогда, когда происходит смена поколений, уходят непосредственные участники или современники тех или иных значимых событий, по сути, носители «живой» индивидуальной памяти о них, приобретенные определенный опыт, пережившие боль утраты, радость побед и свершений, разочарование и вину. В этом контексте интересный образ предлагает П. Рикёр, указывая, что «изъяны памяти (забвения, умалчивания, недоговоренности) должны восприниматься ... как теневая сторона освещенного пространства памяти» [4, с. 43]. Близкую к этому метафору предлагает А. Хюссен, говоря о «сумерках памяти»: «Сумерки памяти – это как выветривание памяти каждого поколения под воздействием времени и скорости модернизации, так и рефлексия относительно тускнеющего характера воспоминаний. Сумерки – это время суток, которое предшествует ночному забвению. Здесь время, кажется, замедляется, и последний отблеск дня высвечивает удивительные вещи. Это привилегированное время памяти» [15, с. 3]. Такое особое время памяти, на наш взгляд, связано с осознанием личностью или группой свое-

образной точки невозврата, осмыслением угрозы полной утраты важных для группы воспоминаний, невозможности их сохранения и перевода в метанарратив культурной и исторической памяти, позволяющие личности погрузиться в те пласты коллективной памяти, которые были закрыты не только для Другого / Других, но и для нее самой.

Наличие закрытых зон коллективной памяти может быть обусловлено несколькими причинами.

Во-первых, это расхождение между официальным дискурсом памяти и приватной памятью непосредственных участников или свидетелей тех или иных событий, для которых оно предстает как факт личной биографии, а его репрезентации основываются на опыте совместно прожитого и пережитого. Например, вариант непроговоренной замкнутой на себя памяти подробно изучен и описан в исследовании коллективной памяти воинов-«афганцев», результаты которого убедительно доказывают влияние неопределенного формально-нейтрального официального дискурса и публичного, негативно окрашенного отношения к непопулярной локальной войне, на капсулирование коллективной памяти внутри отдельного сообщества [16].

Во-вторых, это травматические события – войны и военные конфликты, массовые репрессии и геноциды, связанные с тотальной угрозой существования группы, опасностью уничтожения культуры и ценностей, разрушением групповой и индивидуальной идентичности, имеющие длительные экономические, культурные и психологические последствия для личности и группы. Воспоминания о таких жизненных катастрофах также характеризуются особым способом хранения в коллективной памяти, их достаточно пролонгированной переработкой и разной модальностью оценивания в зависимости от локализации группы на шкале «агрессор – жертва».

Многоголосье воспоминаний и репрезентаций непосредственных жертв-очевидцев, помещенное в социальные рамки памяти и сведенное до общего знаменателя, тщательно сохраняется последующими поколениями, бережно передается членам интруппы и включается в их социальную идентичность, помещаясь в особую область коллективной памяти, закрытую для чужих. Выявлено, что, начиная с третьего поколения жертв-очевидцев, дискурс коллективной памяти относительно произошедшего меняется с жертвенного на героический [17], т. е. происходит сакрализация мучений, страданий, мифологизация жертвенных фигур, смещение акцента на самопожертвование. Именно так группа защищает единство и усиливает сопричастность духовным предкам, укрепляет групповую идентификационную матрицу и формирует общий нравственный императив, актуализирует чувство общности и солидарности, конструирует алгоритмы действий и прописывает сценарии межличностных и межгрупповых отношений.



Однако необходимо подчеркнуть наличие некоторого временного разрыва (даже разлома) на этой трансгенерационной линии, который обусловлен, прежде всего, тем, что проработка индивидуальной травмы требует значительных усилий личности и существенного временного интервала. А. Ассман точно характеризует оглушенное состояние выжившего – «жертва скована тяжелым прошлым, оно остается с ней постоянно, не позволяя двигаться вперед и доверять миру» [13, с. 22]. Человек, выживший в экстремальных условиях, несмотря на спасение, испытывает чувства бессилия и беспомощности, потерянности и раздавленности, тревоги и страха повторения, его Я-концепция и картина мира полностью разрушены, у него нет сил проработать травматический опыт, поскольку он вынужден постоянно бороться с собственными болезненными воспоминаниями.

Своеобразным триггером, запускающим индивидуальную работу с травмой, выступает общественное осмысление произошедшего и социальное конструирование его как травматического. Однако подобные процессы также не происходят сразу, необходима особая готовность общества к тому, чтобы принять и услышать не только победные реляции, но и трагические голоса своих сограждан о пережитом. Например, о Холокосте вообще не принято было говорить примерно четверть века, но постепенно он стал осмысляться как крайняя форма нетерпимости и превратился сначала в символ травмы еврейского народа, затем европейского общества, а начиная с 2005 года – всего мирового сообщества.

Чтобы примирение события с памятью группы окончательно произошло, его реконструирование как тяжелого преступления должно быть осуществлено и стороной-агрессором, что возможно только через преодоление кризиса ценностей общества и наличие твердой политической воли руководства государства. Это очень сложный процесс расплаты за деяния, совершенные предками, это покаяние и своеобразное поколенческое раскаяние и жертвоприношение, основанные на нравственных законах правоты и справедливости. Отчасти это произошло в Германии, по крайней мере, на официальном уровне декларируется признание вины за совершенные нацистами преступления хотя приватная память немцев включает и иные воспоминания и репрезентации [13]. Аналогичного признания на законодательном уровне ждут жители Южной Кореи от Японии за преступления, совершенные во время Второй мировой войны против корейских женщин – вианбу, пытаясь найти консенсус в национальной и интернациональной памяти и формируя своеобразную резонансную память общества [18].

В-третьих, это различного рода действия одной группы по отношению к другой, носящие агрессивный, принудительный, насильственный характер: переселение и депортация, создание резерваций и навязывание не аутентичного образа

жизни и чужих культурных ценностей. Дискриминационная сущность этих действий препятствует самостоятельному развитию и росту группы, снижает ее социальный статус и наносит вред социальной идентичности, разрушает репутацию группы, ограничивает ее жизненные перспективы и значительно ухудшает качество жизни ее членов. Условно этот фактор можно обозначить как конфликт большинства и меньшинства, основанный на рассогласовании их интересов, поскольку те, кто обладают легитимной властью, пытаются сохранить и укрепить свои господствующие позиции, навязывают меньшинству свое видение настоящего, будущего и прошлого, их оценку и значимость. В связи с тем, что практически все современные государства имеют полиэтнический состав, национальные рамки их памяти включают внутренние этнические конфликты, взаимные претензии, обиды и требования справедливости, а значит затруднительно создать общий коллективный нарратив памяти, способный поддержать гражданский мир и согласие. Можно прислушаться к оптимистичному мнению С. Е. Эрлиха, согласно которому существование непротиворечивого и неконфликтного нарратива коллективной памяти будет возможным в информационном обществе будущего; фундаментом согласия в качестве социального результата выступают глобальная идентичность, определяемая как идентификация каждого с каждым, и глобальная память, основанная на исторической ответственности, этике прав человека и «сочувствии жертвам всех репрессий и геноцидов, вниманию к каждой жизни, людям всех времен и народов, вне зависимости от религии, расы, этноса, класса и прочих социальных характеристик» [19, с. 37].

Коллективная память интерактивна и коммуникативна, проявляясь и обнаруживаясь только при взаимодействии людей друг с другом – как писал М. Хальбвакс, прошлое становится памятью лишь в процессе коммуникации [2], она манифестируется через взаимодействие Я – Другой и обозначается посредством повествования, дискурса, нарратива, нуждаясь в языке как главном средстве выражения. Она избирательна и дифференцируема, например, память о той или иной несправедливости по отношению к группе или актуализированной обиде, а тем более травме, устойчиво сохраняется в коллективной памяти группы, в то время как предшествующие этому и/или последующие за этим обстоятельства могут полностью вытесняться и забываться [20].

Коллективная память эмоциональна и может порождать «бытие–в–долге», при котором имевшие место события, обстоятельства превосходят по своей онтологической насыщенности «здесь и сейчас» существование группы [4]. В этом контексте мы присоединяемся к мнению П. Рикёра о том, что группа должна уметь не только не забывать значимые события и этапы своего прошлого, но и не становится заложником своей памяти [4].



Инстанции темпоральности коллективной памяти

Коллективная память сопряжена со временем, и необходимо определить место ее локализации на временном континууме, т. е. понять, к какой инстанции темпоральности – прошлое, настоящее, будущее – она относится. На первый взгляд, кажется, что это довольно простая задача, поскольку память имеет отношение к тому, что уже онтологически недоступно, произошло, случилось и свершилось, имело место быть в определенном пространстве и времени, характеризуется смысловой завершенностью, соответственно, ее временной модус – это прошлое. Но на самом деле это не совсем так или даже совсем не так.

Прежде всего, мы согласны с тезисом П. Нора о том, что в современном мире разрушена прямая линия, соединяющая прошлое с настоящим и будущим [1]. Прошлое уже не выступает их гарантом, поскольку стремительно изменяющееся настоящее, которое характеризуется как «ускользающее» [21], «текущее» [22], «рекурсивное» [23], обладающее свойством «перманентной безмерности» [24], само может форматировать прошлое и пытаться управлять будущим. Следовательно, в контексте нелинейности уместно говорить о прошлом прошлого, настоящем прошлого и будущем прошлого, а также о настоящем настоящего и настоящем будущего [1, 23]. Соответственно, коллективная память может позиционироваться как особое явление современного хронотопа, проекции которой локализованы как в прошлом, так настоящем и будущем личности и группы.

Более того, понимание содержания термина «прошлое» также требует уточнения: прошлое–как–минувшее, прошлое–как–прошедшее и прошлое–как–пребывающее. М. Хайдеггер считает прошлое–как–минувшее (уже не существующее) неподлинной формой временности человека, зависящей от трактовки времени как простого суммирования исчезающих моментов [25]. В отличие от этого прошлое–как–прошедшее, как произошедшее в жизни личности или группы имеет совершенно иную коннотацию и смысловую нагрузку, являясь чрезвычайно важной детерминантой существования человека, поскольку такое прошлое причастно к его становлению и развитию, а также репрезентирует жизненный опыт. М. Ш. Магомед-Эминов считает, что «бывшее содержит собственное будущее, поэтому прошлое существует только в горизонте будущего, прошлое есть свернутая жизненная задача» [26, с. 208]. Соответственно, для коллективной памяти важно не то, что прошлое минуло, а то, что оно имело место быть в жизненной истории группы, было совместно прожито и пережито ее представителями и выступает ценнейшим экзистенциальным ресурсом развития личности и группы.

Заметим, что прошлое пребывает и присутствует в настоящем: оно персонифицировано в лицах, сохранено в традициях, мифах, текстах,

символических отпечатках и культурных артефактах; актуализировано в опыте и насыщено воспоминаниями, переживаниями и чувствами людей; поддерживается и удерживается в межличностных и межгрупповых отношениях; манифестируется в повседневных действиях и интеракциях. Прав был Ю. М. Лотман, когда писал: «С точки зрения памяти как работающего всей своей толщей механизма, прошедшее не прошло» [3, с. 201]. Следовательно, коллективная память, воссоздавая и удерживая образы прошлого, присутствует в настоящем. По мнению М. Эткинда, это присутствие может визуализироваться в виде «твердых» форм культурной памяти – памятники, музеи, мемориалы, а также существовать в «мягких» формах – воспоминания, идеи, образы, исторические нарративы [27]. Обе формы памяти, апеллируя к прошлому, которое важно и значимо для настоящего, конструируют смысл настоящего через живое непосредственное переживание прошлого.

В формате связи прошлого с настоящим интересна идея А. Ф. Филиппова, что коллективная память приписывает некоторое дополнительное значение событиям, происходящим «здесь–и–сейчас» [20]. Она выступает в роли синхронизатора и фасилитатора событий прошлого и настоящего, логически включая их в общий пространственно-временной и смысловой контекст. Подобная синхронизация не только дает право на существование в настоящем событиям прошлого, но и позволяет воплести происходящее в историю группы, фасилицируя ее межпоколенческую устойчивость, актуализируя социальные переживания и эмпатические установки членов группы, маркируя преемственность жизненных смысловых обобщений и основополагающих ценностей, обозначая их значимость и универсальность.

Несомненным является то, что прошлое проецируется в будущее – «вперед–себя–бытие» [25], которое еще не существует и которое, по сути, невозможно познать, но возможно предвосхитить в модусе настоящего и прошлого как горизонт ожиданий и желаемое будущее. Мы предлагаем обосновать эту связь с помощью двух ключевых понятий: неопределенность будущего и риск повторения прошлого события, которые, на наш взгляд, «сшивают» разные инстанции темпоральности в рамках коллективной памяти.

Для поддержания существования любой группы важны такие способности и умения ее членов, как прогнозирование, конструирование и стратегическое формирование возможного и вероятностного будущего, его рисков, угроз и опасностей. Это обусловлено тем, что в условиях неопределенности, изменчивости и нестабильности локус принятия многих ключевых решений резко смещается в пространстве и времени: те из них, которые будут необходимы через несколько лет, должны артикулироваться, прорабатываться и готовиться уже сегодня. Соответственно, то, что будет функционировать в будущем, создается



в настоящем с опорой на прошлое, поскольку с помощью известных, апробированных моделей и алгоритмов возможно снижение неопределенности будущего. В этом случае изменчивость и нестабильность оцениваются не как угрозы для группы и общества, а как вызовы, которые нужно уметь предвидеть, принимать и адекватно на них реагировать.

Другим возможным риском, онтологически определяемым как область будущего, выступает страх и опасность повторения тех или кризисных или даже катастрофических событий. Коллективные действия по проработке и переработке таких событий, ориентированные на активное проговаривание, открытый диалог, совместное преодоление последствий, приводят к символизации и подчеркиванию их глубинного для группы сущностного смысла, фиксации в коллективной памяти, трансляции последующим поколениям не только как напоминания о прошлом, но и предупреждения о вероятном будущем. Так, в исследовании Л. Е. Муравьевой показано, что нарративная репрезентация риска, выполняя среди прочих и алармическую функцию, опирается на существующие образцы, активизирующие механизмы обращения группы к коллективной памяти [28].

Безусловно, возможны ситуации, когда группа осознает, что «власть прошлого» мешает ее развитию и критически, а иногда даже деструктивно к нему относится, отрицая его значимость и нивелируя доминирующие ценности. В этом случае происходит своего рода переформатирование коллективной памяти: на авансцену выходят другие исторические герои и персонажи, происходит смещение акцента на иные исторические события, репрезентации которых в пространстве коллективной памяти находилась на неосвещенной, теневой стороне, в результате этого процесса конструируются горизонты будущего и разрабатываются сценарии его развития.

Выводы

Проведенный теоретический анализ коллективной памяти и ее проекций на разные инстанции темпоральности позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Коллективная память представляет собой совокупность значимых для группы образных и вербальных репрезентаций прошлого, транслируемых и воспроизводимых членами группы в настоящем. Она выполняет функции объединения и эмоционального вовлечения членов группы, актуализации чувства «Мы», сохранения и защиты самобытности и аутентичности группы, установления ее границ, конструирования социальной идентичности членов группы.

2. Выделены следующие характеристика коллективной памяти:

– разомкнутость и открытость, обусловленные постоянным обновлением ее содержания за

счет проживания группой новых событий, приобретения иного опыта, расширения репертуара социальных практик;

– подвижность и ситуативность, связанные с тем, что ландшафт коллективной памяти меняется в дискурсе настоящего, ориентируясь на сохранение целостности группы и трансляцию значимого для ее единства культурного кода;

– децентрализованность и динамичность, имеющие отношение к этическому осмыслению памяти и забвения как своеобразному ресурсу для новых интерпретаций и инноваций;

– наличие закрытых зон и травматического опыта, способствующих защите единства группы и фасилитации сопричастности ее членов духовным предкам, укреплению групповой идентификационной матрицы и формированию общего нравственного императива группы;

– множественность и неоднородность, детерминированные тем, что практически все современные государства имеют полиэтнический состав и включают различные этнические группы, национальные рамки памяти которых различны, могут быть не конгруэнтны, включать взаимные претензии, обиды и требования справедливости;

– интерактивность и коммуникативность, касающиеся того, что содержание коллективной памяти обнаруживается только через взаимодействия Я – Другой и выражается с помощью дискурса, нарратива, повествования, фиксируясь в ценностно-символическом матрице группы;

– избирательность и эмоциональность, опосредованные тем, что репрезентации прошлого переконструируются и переоцениваются в соответствии с текущими потребностями и целями группы, контекстом ее существования и развития.

3. Коллективная память как социокультурный и социально-психологический феномен характеризуется особым пространственно-временным хронотопом. Проекция коллективной памяти локализованы в разных временных модусах – прошлое, настоящее и будущее. «Сшивка» разных инстанций темпоральности в коллективной памяти происходит благодаря важности и значимости прошлых событий при конструировании идентичности членов группы и рефлексии смысла настоящего / будущего, она детерминирована стремлением группы к минимизации неопределенности будущего и снижению рисков повторения кризисных событий.

Библиографический список

1. *Нора П.* Всемирное торжество памяти // Неприкосновенный запас. 2005. № 2. С. 40–41.
2. *Хальбвакс М.* Социальные рамки памяти. М., 2007. 346 с.
3. *Лотман Ю. М.* Память в культурологическом освещении // Избранные статьи : в 3 т. Таллинн, 1992. Т. 1. С. 200–202.



4. Рикёр П. Память, история, забвение. М., 2004. 728 с.
5. Assmann J. Communicative and Cultural Memory // Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook. Berlin ; N. Y., 2008. P. 109–118.
6. Хаттон П. Х. История как искусство памяти. СПб., 2004. 424 с.
7. Шуб М. Л. Социальная, коллективная и культурная память : новый подход к определению смысловых границ понятий // Обсерватория культуры. 2017. Т. 14, № 1. С. 4–11.
8. Rowlinson M., Booth C., Clark P., Delahaye A., Procter S. Social Remembering and Organizational Memory // Organization Studies. 2010. Vol. 31, № 1. P. 69–87.
9. Megill A. History, Memory, Identity // History of the Human Sciences. 1998. Vol. 11, № 3. P. 37–62.
10. Halas E. Issues of Social Memory and their Challenges in the Global Age // Time & Society. 2008. Vol. 17, № 1. P. 103–118.
11. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Китова Д. А., Нестик Т. А., Юревич А. В. Массовое сознание и поведение : Тенденции социально-психологических исследований. М., 2017. 424 с.
12. Стефаненко Т. Г., Тумгоева Т. А., Котова М. В. Культурная память и социальная идентичность ингушей как представителей репрессированного народа // Национальный психологический журнал. 2017. № 4. С. 45–56.
13. Ассман А. Длинная тень прошлого : Мемориальная культура и историческая политика. М., 2014. 328 с.
14. Рязузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия Я – Другой. Саратов, 2011. 304 с.
15. Huyssen A. Twilight Memories : Marking Time in the Culture of Amnesia. N.Y., 1995. 292 p.
16. Рождественская Е. Ю., Семенова В. В. Социальная память как объект социологического изучения // Интеракция. Интервью. Интерпретация (INTER). 2011. № 6. С. 27–48.
17. Тарабрина Н. В., Майн Н. В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы (по материалам зарубежной литературы) // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3. С. 96–119.
18. Рождественская Е. Ю. Перформативная память и памятник вианбу в Южной Корее // ИНТЕРАКЦИЯ. ИНТЕРВЬЮ. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ. 2018. № 15. С. 91–101.
19. Эрлих С. Е. «Методологический национализм», «вторая память» и цена прогресса // Историческая экспертиза. 2017. № 3. С. 31–48.
20. Филиппов А. Ф. Конструирование прошлого в процессе коммуникации : теоретическая логика социологического подхода. М., 2004. 56 с.
21. Гидденс Э. Последствия современности. М., 2011. 343 с.
22. Бауман З. Текучая современность. СПб., 2008. 240 с.
23. Талей Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М., 2015. 485 с.
24. Асмолов А. Г. Психология современности : вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.12.2018).
25. Хайдеггер М. Время и бытие. Статьи и выступления. М., 1993. 448 с.
26. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен воспоминаний с позиций темпоральной работы личности с экстремальным опытом // Теория и практика общественного развития. 2014. № 18. С. 205–209.
27. Эттингер А. Кривое горе : память о непогребенных. М., 2016. 336 с.
28. Муравьева Л. Е. Нарративная репрезентация риска и коллективная память : к постановке проблемы // Новый филологический вестник. 2018. № 1 (44). С. 57–68.

Образец для цитирования:

Рязузова Е. В. Коллективная память и инстанции темпоральности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 138–146. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-138-145>

Collective Memory and Instances of Temporality

Elena V. Ryaguzova

Elena V. Ryaguzova, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, rjaguzova@yandex.ru

The goal of the research presented in the article is theoretical reflection of collective memory characteristics and its projections on different temporal modes – the past, the present and the future. The article presents the results of the theoretical reflection of collective memory as a sociocultural and socio-psychological phenomenon of being of a human and humankind, as well as its projections on different temporal modes – the past, the present and the future. The collective memory is defined as a set of significant for a group figurative and verbal representations of the past, transmitted and reproduced by members of the group in the present; allowing them to consolidate and emotionally engage in the life of the group, actualizing the “Us” feeling, to preserve and protect their own identity

and authenticity, to mark their difference from “Them”, to design the social and civic identity. We emphasized the main characteristics of collective memory (openness, liveliness, presence of closed zones, heterogeneity, selectivity, plurality, communication, emotionality), indicating that its main function is not so much to keep the past as to preserve the integrity of the group (collective community) and transition of the cultural code relevant for its unity. The collective memory is positioned as a special phenomenon of the modern chronotope, the projections of which are localized in different temporal modes of a personality and a group – the past, the present and the future. It is argued that the “stitching” of different instances of temporality in the collective memory occurs due to the importance and significance of the past events in constructing the identity of group members and the meaning of the present/future, and is determined by the group’s desire to minimize the uncertainty of its future and reduce the risks of repetition of crisis events.

Keywords: collective memory, figurative and verbal representations, social identity, instances of temporality, the past – as existence, the future of the past, the construction of the future.



References

- Nora P. Vsemirnoye torzhestvo pamyati [World Triumph of Memory]. *Neprikosnovenny zapas* [Emergency ration], 2005, no. 2–3, pp. 40–41 (in Russian).
- Khal'bvaks M. *Sotsial'nyye ramki pamyati* [Social Framework of Memory]. Moscow, 2007. 346 p. (in Russian).
- Lotman Yu. M. *Pamyat' v kul'turologicheskoy osveshchenii* [Memory in Cultural Lighting]. *Izbrannyye stat'i* [Elected Papers]. In 3 vols. Tallinn, 1992, vol. 1, pp. 200–202 (in Russian).
- Riker P. *Pamyat', istoriya, zabveniyе* [Memory, History, Oblivion]. Moscow, 2004. 728 p. (in Russian).
- Assmann J. Communicative and Cultural Memory. *Cultural Memory Studies. An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin, N. Y., 2008, pp. 109–118.
- Khatton P. Kh. *Istoriya kak iskusstvo pamyati* [History as Art of Memory]. St. Petersburg, 2004. 424 p. (in Russian).
- Shub M. L. Sotsial'naya, kollektivnaya i kul'turnaya pamyat': novyy podkhod k opredeleniyu smyslovyykh granits ponyatiy [Social, Collective and Cultural Memory: New Approach to Definition of Semantic Borders of Concepts]. *Observatoriya kul'tury* [Observatory of Culture], 2017, vol. 14, no. 1, pp. 4–11 (in Russian).
- Rowlinson M., Booth C., Clark P., Delahaye A., Procter S. Social Remembering and Organizational Memory. *Organization Studies*, 2010, vol. 31, no. 1, pp. 69–87.
- Megill A. History, Memory, Identity. *History of the Human Sciences*, 1998, vol. 11, no. 3, pp. 37–62.
- Halas E. Issues of Social Memory and their Challenges in the Global Age. *Time & Society*, 2008, vol. 17, no. 1, pp. 103–118.
- Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Kitova D. A., Nestik T. A., Yurevich A. V. *Massovoye soznaniye i povedeniye: Tendentsii sotsial'no-psikhologicheskikh issledovaniy* [Mass Consciousness and Behavior: Trends in Socio-Psychological Research]. Moscow, 2017. 424 p. (in Russian).
- Stefanenko T. G., Tumgoyeva T. A., Kotova M. V. Kul'turnaya pamyat' i sotsial'naya identichnost' ingushey kak predstaviteley repressirovannogo naroda [Ingush's Cultural Memory and Social Identity as Representatives of Repressed Ethnic Group]. *Natsional'nyy psikhologicheskyy zhurnal* [National Psychological Journal], 2017, no. 4, pp. 45–56 (in Russian).
- Assman A. *Dlinnaya ten' proshlogo: Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika* [Long Shadow of Past: Memorial Culture and Historical Politics]. Moscow, 2014. 328 p. (in Russian).
- Ryaguzova E. V. *Sotsial'naya psikhologiya lichnostnykh reprezentatsiy vzaimodeystviya Ya – Drugoy* [Social Psychology of Personal Representations of “I – Other” Interaction]. Saratov, 2011. 304 p. (in Russian).
- Huyssen A. *Twilight Memories: Marking Time in the Culture of Amnesia*. N. Y., 1995. 292 p.
- Rozhdestvenskaya E. Yu., Semenova V. V. Sotsial'naya pamyat' kak ob'yekt sotsiologicheskogo izucheniya [Social Memory as Object of Sociological Research]. *Interaktsiya. Interv'y u. Interpretatsiya (INTER)* [Interaction. Interview. Interpretation (INTER)], 2011, no. 6, pp. 27–48 (in Russian).
- Tarabrina N. V., Mayn N. V. Fenomen mezhpokolencheskoy peredachi psikhicheskoy travmy (po materialam zarubezhnoy literatury) [Phenomenon of Intergenerational (Transgenerational) Transmission of Mental Traumatization (Analytical Review of International Studies)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 3, pp. 96–119 (in Russian).
- Rozhdestvenskaya E. Yu. Performativnaya pamyat' i pamyatnik vianbu v Yuzhnoy Koree [Performative Memory and Vianbu Monument in South Korea]. *INTERaktsiya. INTERv'y u. INTERpretatsiya* [Interaction. Interview. Interpretation (INTER)], 2018, no. 15, pp. 91–101 (in Russian).
- Erlikh S. E. «Metodologicheskii natsionalizm», «vtoraya pamyat'» i tsena progressa [«Methodological Nationalism», «Second Memory» and «Price of Progress»]. *Istoriicheskaya ekspertiza* [Historical examination], 2017, no. 3, pp. 31–48 (in Russian).
- Filippov A. F. *Konstruirovaniye proshlogo v protsesse kommunikatsii: teoreticheskaya logika sotsiologicheskogo podkhoda* [Constructing Past in Process of Communication: Theoretical Logic of Sociological Approach]. Moscow, 2004. 56 p. (in Russian).
- Giddens E. *Posledstviya sovremennosti* [Consequences of Modernity]. Moscow, 2011. 343 p. (in Russian).
- Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* (Liquid Modernity). St. Petersburg, 2008. 240 p. (in Russian).
- Taleb N. *Chernyy lebed'*. *Pod znakom nepredskazuyemosti* [Black Swan. Under Sign of Unpredictability]. Moscow, 2015. 485 p. (in Russian).
- Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of Modernity: Challenges of Uncertainty, Complexity and Diversity]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* [Psikhologicheskkiye Issledovaniya], 2015, vol. 8, no. 40, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 14 December 2018) (in Russian).
- Haydegger M. *Vremya i bytiye. Stat'i i vystupleniya* [Time and Being. Articles and Speeches]. Moscow, 1993. 448 p. (in Russian).
- Magomed-Eminov M. Sh. Fenomen vospominaniy s pozitivnyy temporal'noy raboty lichnosti s ekstremal'nym opytom [Phenomenon of Recollection in Context of Person's Temporal Work with Extreme Experience]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 2014, iss. 18, pp. 205–209 (in Russian).
- Etkind A. *Krivoye gore: pamyat' o nepogrebennykh* [Curve Grief: Memory of Unburied]. Moscow, 2016. 336 p. (in Russian).
- Murav'yeva L. E. Narrativnaya reprezentatsiya riska i kollektivnaya pamyat': k postanovke problem [Narrative Representation of Risk and Cultural Memory: On Problem Definition]. *Novyy filologicheskyy vestnik* [New Philological Bulletin], 2018, no. 1 (44), pp. 57–68 (in Russian).

Cite this article as:

Ryaguzova E. V. Collective Memory and Instances of Temporality. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 138–145 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-138-145>



УДК 316.6

Структурные особенности дискриминационных установок личности

Е. Е. Бочарова

Бочарова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, bocharova-e@mail.ru

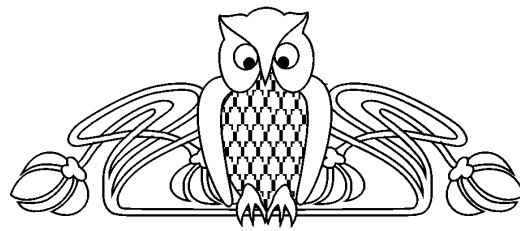
Целью исследования, представленного в статье, является эмпирическое изучение структурных особенностей дискриминационных установок. Исследование выполнено на выборке ($N = 168$), средний возраст которой соответствует 27,63 лет, преимущественно женского пола (78,6%), с применением психодиагностического инструментария: специально разработанной анкеты и «Шкалы базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой. *Предположительно* наличие различий в содержании структурообразующих переменных дискриминационных установок личности. Установлены различия в содержании когнитивного компонента дискриминационных установок. Проявление *негативной валентности* дискриминационных установок зафиксировано в случае: «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы»; «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание»; «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома»; «Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий». В этом случае наблюдается готовность личности к увеличению социальной дистанции от представителей групп Других. Проявление *негативной амбивалентности* дискриминационных установок отмечено в случае: «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно»; «Представителям некоторых групп слишком много позволяется»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу». Отметим, что логика актуализации дискриминационных установок связана с атрибуцией «я не имею – он имеет», «жаль, но иначе быть не может», «я имею – он не имеет». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке превентивных программ снижения риска дискриминационного поведения.

Ключевые слова: личность, Другой, группа, дискриминационная установка, структура дискриминационной установки, негативная валентность, негативная амбивалентность.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-146-156>

Введение

Активное изучение проблемы дискриминации определяется, прежде всего, возможной приверженностью человека к принятию идей



неравенства возможностей (или прав) Других в условиях возрастания политической, экономической, социальной стратификации общества посредством маркирования «мы – они», «свой – чужие», «инаковые» на фоне проявления «эффектов» актуализации разнообразных форм его социокультурной интеграции и дезинтеграции. При этом, как показано в ряде работ современных исследователей [1–6], непринятие аутгруппового Другого выступает одним из ключевых индикаторов, отражающих степень выраженности чувства безопасности, защищенности и доверия к социальным институтам, структурам государственной власти, близкому и ближайшему социальному окружению и т. д. Одно из возможных объяснений непринятия «Другого», согласно мнению исследователей [2, 4, 5], связано с механизмом компенсации своей «незащищенности», смещения «реакции» с «не всегда» объективного источника «угрозы» с последующим конструированием образа «Другого как врага», актуализация которого во многом определяется генерализованным эффектом истории предшествующих социальных взаимодействий [7]. Примечательно, что асимметричные проявления диапазона «свой» – «чужие» определяется количеством возможных групп индивида, с которыми он может интегрироваться и от которых он может дистанцироваться. Значимым обстоятельством является и то, что число возможных групп индивида потенциально безгранично: их может быть столько, сколько найдется субъективно значимых для индивида параметров сравнения в противопоставлении [8, 9]. В литературе приведены фактологические данные, являющиеся свидетельством проявления многообразия предмета (устойчивость, ситуативность, множественность оснований дискриминации) [5, 10] и объекта дискриминации (межгрупповая, структурная дискриминация [11, 12]). Нельзя отрицать и тот факт, что любой человек может оказаться в «пространстве» дискриминации, приобретая статус «Чужака» (Г. Зиммель).

Направленность современных исследований в области психологии дискриминации связана с изучением эффектов межгрупповой дифференциации в условиях социальной иерархии (Е. Р. Агадуллина, В. Д. Альперович, В. В. Гриценко, О. А. Гулевич, А. Al Ramiah, M. Hewstone, J. F. Dovidio, D. M. Taylor и др.), факторов детерминации негативных этнопсихологических установок (В. В. Гриценко, Н. М. Лебедева, Е. М. Не-



чаев, А. Н. Татарко, Р. Чалдини, Р. М. Шамионов и др.), недоверия к представителям аутгрупп (Л. А. Журавлева, А. Б. Купрейченко, С. П. Табхарова, Е. А. Хорошилова, I. Katz, D. J. McAllister, R. J. Lewicki, A. V. Seligman, J. B. Rotter и др.), дискриминационных установок (Е. Е. Бочарова, О. А. Гулевич, М. А. Кленова, Ю. В. Ковалева, В. А. Соснин, Р. М. Шамионов, Т. Burns и др.), субъективного опыта дискриминации и его влияния на принятие дискриминационного поведения Другого (В. А. Лабунская, Д. В. Погонцева, Т. А. Шкурко и др.), факторов и механизмов воспринимаемой дискриминации (А. А. Беззян, Е. М. Нечаев, В. А. Лабунская и др.), «удаленности», социальной дистанции от «Инакового Другого» (В. В. Гриценко, А. И. Донцов, Е. Б. Перельгина, Е. В. Рязузова, Т. Н. Смотров и др.)

Особый интерес вызывает современное содержание структурообразующих дискриминационных установок, которое формируется на основе собственного опыта субъекта социального взаимодействия с иным «Чужим», и накопленного культурно-исторического опыта, каждый из которых влияет на актуальное поведение в зависимости от эмоциональной и когнитивной значимости.

Изучение структуры дискриминационных установок предполагает обращение к рассмотрению ее когнитивных, аффективно-оценочных предповеденческих структурообразующих компонентов. Когнитивное содержание дискриминационной установки определяется совокупностью убеждений, верований, предрассудков, стереотипов, идеалов и представлений о социальном объекте. Аффективно-оценочный компонент выражает эмоциональное отношение к объекту и предмету дискриминации, включая различные по содержанию эмоции, отличающиеся параметрами валентности, активации, напряжения [13, 14]. Предповеденческий компонент отражает потенциальную готовность индивида к реализации дискриминационного поведения, которая может быть реализована, а может и не быть реализована.

Сосредоточенность на интегральной оценке эмоций, возможно, обусловила терминологическую приверженность ряда зарубежных [15–17] и отечественных [18, 19] исследователей концепту позитивного и негативного аффекта, согласно которым «аффект» определяется как интегральная категория, объединяющая эмоциональные процессы, эмоциональные состояния, реакции в отличие от более узкого понятия «состояние аффекта», обозначающего кратковременную и интенсивную эмоцию. Можно полагать, что соотношение позитивного и негативного аффекта, выражающегося в балансе или дисбалансе, может переживаться их субъектом как относительно комфортные, а другие как дискомфортные. Таким образом, в зависимости от степени выраженности переживания психологического самочувствия субъекта исследователи предлагают выделять, по крайней мере, два вида амбивалентности – позитивную

и негативную [20], проявляющиеся во взаимодействии двух отдельных, но взаимосвязанных систем регуляции [18, 19] дискриминационного поведения.

Весьма интересные данные представлены в работах С. А. Talaska, S. T. Fiske, S. Chaiken [21], свидетельствующие о том, что реализация дискриминационных практик в большей степени обусловлена эмоциональными предубеждениями, нежели когнитивными. Реализация мета-анализа данных исследований, фиксирующих расовые установки (включая убеждения, стереотипы, верования, эмоциональные предрассудки) и расовую дискриминацию, позволила исследователям [21] прийти к заключению, что наиболее весомым фактором актуализации непосредственной (реальной) дискриминации являются именно эмоциональные предрассудки. Когнитивные убеждения, согласно мнению цитируемых авторов, придают направленность дискриминации, проявление которой с большей долей вероятности носит декларативный, латентный, косвенный или «пассивный» характер.

Полагаем, что данные факты необходимо принять во внимание в изучении особенностей структурообразующих дискриминационных установок.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье, заключается в установлении структурных особенностей дискриминационных установок личности. *Предполагается* наличие различий в содержании структурообразующих переменных дискриминационных установок личности.

Процедура и методы

Участники исследования. Эмпирическое исследование выполнено на выборке 168 человек, средний возраст которых соответствует 27,63 ($SD = 9,4$); преимущественно женского пола (78,6%), среди которых: студенты вузов г. Саратов – 74 человека (44%), средний возраст которых соответствует 20,42; $SD = 2,3$; работающие – 94 человека (56%), средний возраст которых – 33,5 лет; $SD = 8,8$; (г. Саратов и Саратовской области); проживающих в городе 137 (81,6%), селе – 31 респондент (18,5%).

Методики. Фиксация дискриминационных установок и их содержания на эмоциональном уровне осуществлялась посредством специально разработанной анкеты. Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия–несогласия по 5-балльной шкале (от 1 – максимальное несогласие до 5 – максимальное согласие) с рядом утверждений, направленных на выявление дискриминационных установок (*Оцените, пожалуйста, насколько для Вас верно высказывание по отношению к ним*): «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы»; «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает»; «Думаю, что студенты, приехавшие к нам



учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно»; «Представителям некоторых групп слишком много позволено»; «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание»; «Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома»; «Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий»; «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу»; *оценить силу своих эмоций по отношению к представителям перечисленных групп* (тревога, раздражение, отвращение, страх, интерес, злость, агрессия, брезгливость, сочувствие, жалость) – мигранты; лица с физическими недостатками, инвалиды; лица с психическими расстройствами; лица с нетрадиционным сексуальным поведением; пенсионеры; дети, подростки; представители иных этнических групп; представители иных религий; жертвы преступлений; представители противоположного пола; физически непривлекательные; лица, достигшие большего, чем вы; лица другой социальной общности (уровня, статуса); лица с низкими доходами; лица с высокими доходами; политические деятели; панки, хиппи, представители других субкультур; многодетные семьи).

В качестве когнитивного компонента рассматривались базовые убеждения личности о доброжелательности-враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я», фиксация которых осуществлялась посредством «Шкалы базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман в адаптации М. А. Падун и А. В. Котельниковой [22], включающей следующие субшкалы: «Доброжелательность окружающего мира», отражающая убеждения индивида относительно безопасной возможности доверять окружающему миру; «Справедливость окружающего мира», характеризующая убеждение индивида о принципах распределения удач и несчастий; «Образ «Я», отражающая убеждение индивида о позитивном образе «Я», ценности и значимости собственного «Я»; «Удача», отражающая убеждение индивида в удачливости и везении; «Убеждение о контроле», характеризующая убеждение индивида о возможности контроля жизненных событий.

Методы. Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательная статистика; корреляционный анализ (r -Pearson). Эмпирические данные зафиксированы в сводных таблицах программы Microsoft Excel и затем были импортированы в программный пакет «Statistica for Windows».

Результаты и их обсуждение

Когнитивным основанием дискриминационной установки «Я испытываю предубеждения

в отношении представителей другой группы» выступает сомнение или отсутствие уверенности в доброжелательности окружающего мира, подтверждением тому являются наличие отрицательной взаимосвязи между дискриминационной установкой «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы» и убеждением в доброжелательности окружающего мира ($r = -0,263$ при $p < 0,001$).

Содержание аффективно-оценочного компонента дискриминационной установки «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы» раскрывается в наибольшем количестве взаимосвязей с эмоциями негативной направленности по отношению к представителям других групп, среди которых божжи; лица с психическими расстройствами, представители иных этнических групп и иных религий; пенсионеры; физически непривлекательные; лица, достигшие большего, чем вы; мигранты.

Состояние *тревоги*, неопределенности связано с ожиданием угрозы реальной опасности, агрессии со стороны божжей ($r = 0,169$ при $p < 0,05$); лиц с психическими расстройствами ($r = 0,169$ при $p < 0,05$); представителей иных этнических групп ($r = 0,156$ при $p < 0,05$). Пенсионеры ($r = 0,173$ при $p < 0,05$) и представители иных этнических групп ($r = 0,188$ при $p < 0,05$) вызывают состояние раздражения, связанное, на наш взгляд, с их стремлением к равенству возможностей, не исключая при этом право на преференции.

Физически непривлекательные люди и «лица, достигшие большего, чем вы» вызывают крайнее неприятие, *отвращение* у испытуемых ($r = 0,194$ при $p < 0,05$; $r = 0,162$ при $p < 0,05$ соответственно). Вполне очевидно, что внешне непривлекательные Другие вызывает неприязнь, реакцию отторжения, обусловленную актуализацией механизма стереотипизации: «то, что красиво – хорошо, то, что некрасиво или выглядит пугающе\ мрачно\ непривычно, – это всегда плохо». Неприязнь, отвращение вызывают и преуспевающие Другие, средства достижений которых возможно не соответствуют имплицитным представлениям испытуемых о степени приемлемости тех или иных средств реализации целей. Не исключено, что в этом случае превосходство Другого, порождающее чувство собственной уязвимости, приводит к поиску подтверждения позитивного образа Я.

Достаточно насыщенной является взаимосвязь дискриминационной установки и *страха* по отношению к представителям других групп, среди которых мигранты ($r = 0,216$ при $p < 0,01$), представители иных этнических групп ($r = 0,166$ при $p < 0,05$) и иных религий ($r = 0,163$ при $p < 0,05$), а также лица, достигшие большего ($r = 0,163$ при $p < 0,05$). Вполне допустимо, что фиксации рельефности «инаковых» признаков Других в явном противопоставлении Своим и вызывает страх реальной или воображаемой опасности.



Примечательно, что источником актуализации переживания *злости* являются представители других этнических групп ($r = 0,214$ при $p < 0,01$). Не исключено, что этническая составляющая социального окружения испытуемых определяется ими как фактор ограничения в удовлетворении их потребностей, отражающий непосредственный опыт взаимодействия с другими людьми, в том числе и представителями другого этноса.

Предубеждения в отношении представителей другой группы сопровождается проявлением крайнего неприятия – *брезгливостью*, в частности, к представителям иных этнических групп ($r = 0,178$ при $p < 0,05$), иных религий ($r = 0,219$ при $p < 0,01$) и физически непривлекательных людей ($r = 0,198$ при $p < 0,01$). Можно полагать, что ограничение или полное избегание контактов с представителями данных групп, согласно мнению испытуемых, позволит предотвратить возможные проблемы и неприятности.

Корреляционный анализ, выполненный между показателями дискриминационной установки «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает» и базовых убеждений личности позволяет констатировать отсутствие их взаимосвязи. Вероятно, объяснение данного факта связано с ситуационным проявлением установок дискриминации по внешним признакам Другого. Так, к примеру, в предпринятом нами ранее исследовании зафиксировано некоторое противоречие в выраженности дискриминационных установок: проявление индифферентного отношения к внешним признакам инаковости Других, выраженность которых в ситуации трудоустройства приобретает особую значимость [4].

Аффективно-оценочное содержание дискриминационной установки «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает» раскрывается в наибольшем количестве взаимосвязей с эмоциями, проявляемых по отношению к представителям иных этнических групп и религий, мигрантам, пенсионерам, физически непривлекательным, лицам с низкими доходами.

Фиксация внешних признаков представителя иных этнических групп ($r = 0,152$ при $p < 0,05$) и физически непривлекательных людей ($r = 0,175$ при $p < 0,05$) сопровождается беспокойством, выражающимся в проявлении *раздражения*, готовности к спонтанному выражению экспрессивной агрессии при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость, брезгливость и т. д.), открытой демонстрации своих эмоций.

Внешняя непривлекательность Других, среди которых мигранты ($r = 0,215$ при $p < 0,01$), пенсионеры ($r = 0,210$ при $p < 0,01$), физически непривлекательные ($r = 0,197$, при $p < 0,05$) выступает в качестве механизма идентификации «скорее чужие, чем свои», вызывая реакцию отторжения, *отвращения*, проявление которого сопряжено

с предпочтением увеличения социальной дистанции. Кроме того, фиксированность на физической непривлекательности Других ($r = 0,154$ при $p < 0,05$) сопровождается актуализацией переживания *злости* и проявлением *агрессии* к бомжам ($r = 0,297$ при $p < 0,01$). В этом случае можно наблюдать усиление выраженности дискриминационной установки.

Фиксированность на внешних признаках представителей иных религий ($r = 0,174$ при $p < 0,05$), физически непривлекательных ($r = 0,181$ при $p < 0,05$) и многодетных семьях ($r = 0,246$ при $p < 0,01$) приводит к усилению настороженности и сопровождается проявлением *брезгливости*, проявляющейся в избегании контактов с представителями данных групп.

Примечательно, что внешняя непривлекательность Других вызывает *интерес* ($r = 0,186$, при $p < 0,05$), вероятно, связанный с оценкой как минимум по двум с двумя параметрами: «болезни» и «чужой».

Выраженность предубеждения в отношении представителей с низкими доходами отличается большей устойчивостью на фоне отсутствия проявления *сочувствия* ($r = -0,186$ при $p < 0,05$) и *жалости* ($r = -0,185$ при $p < 0,05$) к ним.

Когнитивным основанием дискриминационной установки «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно» выступает убеждение в необходимости контроля жизненных событий, подтверждением тому являются наличие взаимосвязи между предубеждением и убеждением в необходимости контроля жизненных событий ($r = 0,258$ при $p < 0,001$).

Аффективно-оценочный компонент дискриминационной установки «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно» представлен наибольшим количеством взаимосвязей с эмоциями, проявляемых к представителям Других групп, среди которых лица с физическими недостатками, инвалиды; мигранты; представители других субкультур; лица, достигшие большего, чем вы.

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами проявления *тревоги* и предубеждения в необходимости контроля приехавших учиться студентов, отличающихся наличием физических недостатков, инвалидностью ($r = 0,190$ при $p < 0,05$). Не исключено, данный факт является свидетельством необходимости контроля активности студентов с ограниченными возможностями в связи с опасением угрозы их здоровью.

Раздражение вызывают лица, достигшие большего, чем испытуемые и панки, хиппи, представители других субкультур, усиливая при этом выраженность предубеждения в необходимости ограничения их активности и свободы ($r = 0,201$ при $p < 0,01$; $r = 0,173$ при $p < 0,05$ соответственно). Можно полагать, что выраженное превосходство Других и иная субкультурная привержен-



ность актуализирует готовность респондентов к спонтанному выражению импульсивной агрессии при малейшем возбуждении, открытой демонстрации своих эмоций, выступающим механизмом регуляции свободы и активности Другого.

Проявление *отвращения* к лицам с физическими недостатками, инвалидам и лицам, достигшим большего, во взаимосвязи с предубеждением испытуемых в необходимости контроля их активности и свободы выступает механизмом регуляции социальной дистанции ($r = 0,176$ при $p < 0,05$; $r = 0,188$ при $p < 0,05$ соответственно).

Предубеждение испытуемых в необходимости контроля активности и свободы сопровождается проявлением *злости* и *страха* превосходства Других, достигших большего ($r = 0,184$ при $p < 0,05$; $r = 0,163$ при $p < 0,05$ соответственно). Вероятно, объяснение данного факта связано с реальной или воображаемой опасностью, угрозой позитивному образу Я, собственному благополучию.

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами проявления *сочувствия*, *жалости* и предубеждения в необходимости контроля приехавших учиться студентов, отличающихся статусом мигранта ($r = 0,169$ при $p < 0,05$; $r = 0,155$ при $p < 0,05$ соответственно). Не исключено, что в этом случае необходимость контроля активности студентов-мигрантов носит просоциальный характер.

Когнитивным основанием дискриминационной установки «Представителям некоторых групп слишком много позволяет» выступает сомнение в возможности контроля, подтверждением тому являются наличие отрицательной взаимосвязи между предубеждением и убеждением в необходимости контроля ($r = -0,162$ при $p < 0,05$).

Содержание аффективно-оценочного компонента предубеждения о вседозволенности некоторых групп раскрывается в наибольшем количестве взаимосвязей с эмоциями, проявляемых к представителям Других групп, среди которых лица с нетрадиционным сексуальным поведением; лица с физическими недостатками, инвалиды; лица с высокими доходами; лица с психическими расстройствами.

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами проявления *тревоги*, *отвращения*, *страха*, *брезгливости* к лицам с нетрадиционным сексуальным поведением и предубеждения в том, что представителям некоторых групп слишком много позволяет ($r = 0,175$ при $p < 0,05$; $r = 0,245$ при $p < 0,01$; $r = 0,155$ при $p < 0,05$ соответственно). Полагаем, что эти взаимосвязи можно объяснить попытками депатологизации и легализации однополых браков с возможным правом усыновления на уровне европейских государств, широко обсуждаемых в зарубежных средствах массовой информации, что противоречит традиционным представлениям участников исследования о семье и браке, формирование или присвоение которых

происходит в процессе социализации и вызывает крайнее неприятие.

Предубеждения в том, что представителям некоторых групп слишком много позволяет, взаимосвязано с проявлением *раздражения* испытуемых к лицам с физическими недостатками, инвалидам ($r = 0,273$ при $p < 0,01$), отличающимся правом на социальную поддержку.

Лица с высокими доходами вызывают проявление *агрессии* во взаимосвязи с предубеждением участников исследования о вседозволенности представителей некоторых групп ($r = 0,174$ при $p < 0,05$). Вероятно, что предубеждения по отношению к лицам с высокими доходами связаны с дефицитом возможности достижения собственного материального благополучия.

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами проявления *сочувствия*, *жалости* и предубеждением участников исследования о вседозволенности лиц с психическими расстройствами ($r = 0,157$ при $p < 0,05$; $r = 0,197$ при $p < 0,05$ соответственно). Данный факт позволяет говорить о благосклонности и сострадании испытуемых к данной категории лиц, попытке оправдания поведения психически нездоровых людей. В этом случае вполне допустимо проявление проективной атрибуции: «я имею (здоровье) – он не имеет».

Когнитивным основанием дискриминационной установки «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание» выступает сомнение или отсутствие уверенности в доброжелательности окружающего мира и убежденность в необходимости контроля. Подтверждением тому являются наличие отрицательной взаимосвязи между предубеждением и убеждением в «доброжелательности окружающего мира» ($r = -0,175$ при $p < 0,05$) и положительной связи с убеждением в необходимости контроля ($r = 0,205$ при $p < 0,01$).

Содержание аффективно-оценочного компонента дискриминационной установки «Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание» раскрывается во взаимосвязи с оценкой эмоций по отношению к представителям Других групп, среди которых: мигранты; лица с высокими доходами; пенсионеры; политические деятели; лица с психическими расстройствами; представители иных этнических групп; лица с низкими доходами; бомжи; представители иных религий.

Раздражение, *отвращение* и *страх* вызывают мигранты в случае несоответствия их поведения общепринятым нормам общественного поведения на фоне усиления выраженности предубеждения в необходимости осуждения, ограничения их «свободного», ненормативного поведения в общественных местах ($r = 0,166$ при $p < 0,05$; $r = 0,202$ при $p < 0,01$; $r = 0,190$ при $p < 0,05$ соответственно).



Страх вызывает отличное от общепринятых социальных норм поведение лиц с высокими доходами ($r = 0,158$ при $p < 0,05$). Вполне возможно, что сомнение в их доброжелательности связано с ожиданием предполагаемой угрозой безопасности собственному Я.

Зафиксировано проявление *интереса* в случае отклонения поведения политических деятелей и лиц пенсионного возраста от социально-ролевых и социально-возрастных предписаний и ожиданий. Проявление предписываемых ограничений поведения этих групп выражается в усилении предубеждения участников исследования в ограничении «свободного» поведения политических деятелей ($r = 0,169$ при $p < 0,05$) и пенсионеров ($r = 0,156$ при $p < 0,05$) на фоне выраженного интереса к ним.

Лица с психическими расстройствами, представители иных этнических групп и лица с низкими доходами вызывают проявление *агрессии* во взаимосвязи с предубеждением респондентов в необходимости применения санкций в отношении представителей этих групп в случае их отклонения от правил общественного порядка ($r = 0,202$ при $p < 0,01$; $r = 0,154$ при $p < 0,05$; $r = 0,183$ при $p < 0,05$ соответственно).

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами проявления *жалости* и предубеждением участников исследования к необходимости ограничения недопустимого в общественных местах поведения бомжей ($r = 0,174$ при $p < 0,05$), лиц с психическими расстройствами ($r = 0,162$ при $p < 0,05$), представителей иных этнических групп ($r = 0,166$ при $p < 0,05$ соответственно). Не исключено, что в этом случае необходимость ограничения недопустимого поведения в общественных местах этих групп сопровождается их сопоставлением по отношению к «Своим», отличающимся характеристиками некоего превосходства, подтверждающими необходимость поддержания социальной дистанции.

Основанием дискриминационной установки «*Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома*» на когнитивном уровне определяется взаимосвязью сомнения или отсутствия убежденности в удаче, благосклонности судьбы, справедливости высших сил. Подтверждением тому является наличие отрицательной корреляции взаимосвязи между предубеждением и убеждением в удаче ($r = -0,283$ при $p < 0,001$).

Аффективно-оценочный компонент дискриминационной установки «*Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома*» представлен множеством взаимосвязей с оценкой эмоций по отношению к представителям Других групп, среди которых: мигранты; представители иных религий; представители иных этнических групп; лица с низкими доходами.

Предубеждение испытуемых в том, что «лучше бы им быть дома», усиливается в случае

фиксации дифференцирующих признаков представителей иных этнических групп, иных религий, мигрантов и сопровождается проявлением *тревоги* и *раздражения* ($r = 0,194$ при $p < 0,05$; $r = 0,173$ при $p < 0,05$; $r = 0,204$ при $p < 0,01$; $r = 0,198$ при $p < 0,01$; $r = 0,183$ при $p < 0,05$; $r = 0,169$ при $p < 0,05$ соответственно). Усиление предубеждения отмечается и в случае обращения внимания на признаки малоимущих с проявлением *брезгливости* и готовности к избеганию контактов с представителями низкого материального статуса ($r = 0,161$ при $p < 0,05$).

Содержание когнитивного компонента дискриминационной установки «*Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий*» определяется взаимосвязью предубеждения и убежденностью в несправедливости окружающего мира. Подтверждением тому являются наличие отрицательной корреляции между предубеждением и убеждением в справедливости окружающего мира ($r = -0,225$ при $p < 0,001$).

Содержание аффективно-оценочного компонента дискриминационной установки «*Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий*» раскрывается во взаимосвязи с оценкой эмоций по отношению к представителям Других групп, среди которых: пенсионеры; представители иных этнических групп; многодетные семьи; лица с физическими недостатками, инвалиды; лица, достигшие большего, чем вы; политические деятели; мигранты; лица с высокими доходами; лица с низкими доходами.

Установлена взаимосвязь между параметрами предубеждения в ограничении привилегий семей, члены которых отличаются иной этнической приверженностью, статусом пенсионера, многодетной семьи, и проявлением *тревоги* ($r = 0,168$ при $p < 0,05$; $r = 0,188$ при $p < 0,05$; $r = 0,184$ при $p < 0,05$ соответственно), актуализация которой определяется, на наш взгляд, атрибуцией «я не имею (привилегии) – он имеет».

В случае предпринимаемых попыток реализации права на преференции лиц с физическими недостатками, инвалидов; представителей иных этнических групп; лиц, достигшие большего, и политических деятелей отмечается усиление выраженности предубеждения в необходимости ограничения их привилегий на фоне проявления *раздражения* у участников исследования ($r = 0,237$ при $p < 0,01$; $r = 0,188$ при $p < 0,05$; $r = 0,178$ при $p < 0,05$; $r = 0,267$ при $p < 0,001$ соответственно). Проявление предписываемых ограничений права на привилегии этих групп, возможно, обусловлено наличием собственного опыта участников исследования, связанного с событиями, в которых их интересы были несправедливо ущемлены.



Притязание на привилегии лиц с высокими доходами и политических деятелей усиливает предубеждение испытуемых в необходимости его ограничения и сопровождается проявлением *отвращения* ($r = 0,156$ при $p < 0,05$; $r = 0,321$ при $p < 0,001$ соответственно), *страха* ($r = 0,230$ при $p < 0,01$; $r = 0,291$ при $p < 0,001$ соответственно) и *злости* ($r = 0,290$ при $p < 0,001$; $r = 0,362$ при $p < 0,001$ соответственно). Вполне допустимо, что данный факт является свидетельством проявления неприязни менее защищенных групп к представителям более привилегированного положения, имеющих более высокие доходы, не всегда отличающихся безупречной репутацией, и связано с атрибуцией – реализация прав на преференции «Других», исключает такое же притязание «Своих».

Стремление мигрантов, лиц с низкими доходами, многодетных семей к получению привилегий сопровождается усилением выраженности предубеждения в необходимости их ограничения на фоне выраженной к ним *жалости* у участников исследования ($r = 0,178$ при $p < 0,05$; $r = 0,180$ при $p < 0,05$; $r = 0,177$ при $p < 0,05$ соответственно). Проявление предписываемых ограничений права на привилегии этих групп сопровождается «справедливым» выражением «формального сочувствия»: «жаль, но иначе быть не может».

Содержание когнитивного компонента дискриминационной установки «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу» определяется ее взаимосвязью с убежденностью в необходимости контроля жизненных событий, значимость которой соответствует $r = 0,295$ при $p < 0,001$.

Содержание аффективно-оценочного компонента дискриминационной установки «Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу» раскрывается во взаимосвязи с оценкой эмоций по отношению к представителям Других групп, среди которых: лица с психическими расстройствами; лица, достигшие большего, чем вы; многодетные семьи.

Не вызывают *раздражение* попытки трудоустройства психически нездоровых людей на фоне усиления предубеждения в ограничении их трудоустройства, что подтверждается наличием отрицательной взаимосвязи ($r = -0,182$ при $p < 0,05$). Полагаем, что возможное объяснение данного факта связано с уверенностью испытуемых, с одной стороны, в отсутствии возможности трудоустройства психически нездоровых людей, с другой – в действии законодательной регуляции их трудоустройства. И, напротив, в ситуации найма и продвижения по карьерной лестнице отмечается усиление предубеждения и *раздражения* к лицам, достигшим большего, чем участники исследования ($r = 0,187$ при $p < 0,05$), возможное объяснение которого связано с «эффектом конку-

ренции», признанием своей неконкурентоспособности на рынке труда.

Усиление предубеждения и *страх* вызывают попытки трудоустройства членов многодетных семей, выражение которого подтверждается взаимосвязью ($r = 0,175$ при $p < 0,05$). Полагаем, что в этом случае можно говорить о фиксации испытуемыми некоторых привилегий членов многодетных семей в сфере труда с последующей атрибуцией «я не имею – он имеет».

Заключение

Резюмируя изложенное, прежде всего отметим наличие различий в содержании когнитивного и аффективно-оценочного компонентов дискриминационных установок.

Убежденность в недоброжелательности окружающего мира выступает когнитивным компонентом дискриминационной установки «Я испытываю предубеждения в отношении представителей другой группы». Содержание аффективно-оценочного компонента предубеждения отличается проявлением эмоций негативной валентности: стремление к равенству возможностей бомжей, лиц с психическими расстройствами, представителей иных этнических групп, пенсионеров вызывает *тревогу*; внешне непривлекательные и преуспевающие Другие вызывают *отвращение*; выраженность «инаковых» признаков мигрантов, этногрупп и религий вызывает *страх*; *брезгливость* к представителям иных этнических групп, религий и физически непривлекательным людям вызывает проявление готовности к увеличению социальной дистанции от представителей данных групп во избежание возможных проблем и неприятностей.

В структуре аффективно-оценочного компонента дискриминационной установки «Если у кого-то выражены внешние признаки другой, не моей, группы, то меня это настораживает» зафиксированы эмоции раздражения, отвращения, злости, агрессии, брезгливости, интереса, отсутствие сочувствия и жалости, что является свидетельством проявления эмоций негативной валентности. Предповеденческий компонент установки проявляется в готовности увеличения социальной дистанции от Других.

Когнитивным компонентом дискриминационной установки «Думаю, что студенты, приехавшие к нам учиться, могли бы вести себя не так свободно и активно» выступает убеждение в необходимости контроля жизненных событий. Аффективно-оценочный компонент предубеждения характеризуется негативной амбивалентностью: необходимость контроля активности студентов с ограниченными возможностями в связи с опасением угрозы их здоровью сопровождается проявлением *тревоги*; выраженное превосходство Других и иная субкультурная приверженность актуализирует готовность респондентов к спонтанному выражению *раздражения*, выступающе-



му механизмом регуляции свободы и активности Другого; *отвращение* к лицам с физическими недостатками, инвалидам и лицам, достигшим большего, выступает механизмом регуляции социальной дистанции; *злость* и *страх* вызывает превосходство Других студентов, достигших большего; *сочувствие, жалость* – к студентам-мигрантам, контроль активности которых носит просоциальный характер.

Когнитивным компонентом дискриминационной установки «*Представителям некоторых групп слишком много позволено*» выступает сомнение в возможности контроля жизненных событий. Аффективно-оценочный компонент предубеждения характеризуется негативной амбивалентностью: *тревогу, отвращение, страх, брезгливость* вызывают лица с нетрадиционным сексуальным поведением; проявление *раздражения* к лицам с физическими недостатками, инвалидам; *агрессию* вызывают лица с высокими доходами; *сочувствие, жалость* вызывают лица с психическими расстройствами. Предупредительный компонент установки связан с готовностью к увеличению социальной дистанции от лиц с нетрадиционным сексуальным поведением и содействию психически нездоровым людям.

Когнитивным основанием дискриминационной установки «*Если я вижу, что представитель этой группы в общественном месте ведет себя слишком свободно, то я сделаю ему замечание*» выступает сомнение в доброжелательности окружающего мира. Аффективно-оценочный компонент предубеждения характеризуется проявлением эмоций негативной валентности: *раздражение, отвращение и страх* вызывает «недопустимое» поведение мигрантов; *страх* вызывает отличное от общепринятых социальных норм и поведение лиц с высокими доходами; проявление *интереса* в случае отклонения поведения политических деятелей и пенсионеров от социально-ролевых и социально-возрастных предписаний и ожиданий; психически нездоровые люди, представители иных этнических групп и лица с низкими доходами вызывают проявление *агрессии* и готовности ограничения их «недопустимого» поведения; «недопустимое» поведение бомжей, психически нездоровых людей, представителей иных этнических групп вызывает *жалость* и готовность ограничения их поведения.

Когнитивным компонентом установки «*Когда я вижу на улице представителя этой группы, то думаю, что ему лучше бы быть дома*» выступает убежденность в неудаче, отсутствии благосклонности судьбы, справедливости высших сил. Аффективно-оценочный компонент предубеждения характеризуется проявлением эмоций негативной валентности: *тревоги* и *раздражения* в отношении представителей иных этнических групп, иных религий, мигрантов; фиксация признаков малоимущих сопровождается проявлением *брезгливости* и готовности к избеганию контактов.

Структура дискриминационной установки «*Если в какой-то семье есть человек – представитель этой группы, то эта семья должна жить своей особой жизнью и не пытаться добиваться каких-то привилегий*» на когнитивном уровне представлена убежденностью в несправедливости окружающего мира, на аффективно-оценочном уровне – эмоциями, отличающимися негативной валентностью: проявлением *тревоги* в случае попыток реализации права на привилегии семей, члены которых отличаются иной этнической приверженностью, статусом пенсионера, многодетной семьи; *раздражение* вызывают лица с физическими недостатками, инвалиды, представители иных этнических групп, лица, достигшие большего, и политические деятели; проявление *отвращения, страха и злости* вызывают люди более привилегированного положения, имеющие более высокие доходы; *жалость* вызывает стремление мигрантов, малоимущих и многодетных семей к получению преференций.

Когнитивным компонентом дискриминационной установки «*Наличие каких-то ярко выделяющихся особенностей должно учитываться при приеме человека на работу*» выступает убежденность в необходимости контроля жизненных событий. Аффективно-оценочный компонент установки характеризуется проявлением эмоций негативной амбивалентности: отсутствие *раздражения* в случае попыток трудоустройства психически нездоровых людей и, напротив, усиление *раздражения* к лицам, достигших большего; проявление *страха* в случае фиксации привилегий членов многодетных семей в сфере труда с последующей атрибуцией «я не имею – он имеет».

Отметим, что логика актуализации дискриминационных установок связана с атрибуцией «я не имею – он имеет», «жаль, но иначе быть не может», «я имею – он не имеет».

Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ тренинга по преодолению дискриминационных установок, а также превентивных программ снижения риска дискриминационного поведения.

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

Библиографический список

1. Рязузова Е. В. Социокультурный парадокс (антиномия) различения «Я – Другой» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 85–89. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2016-16-1-85-89>
2. Донцов А. И., Перельгина Е. Б., Зотова О. Ю., Мостиков С. В. Доверие как фактор психологической безопасности в межнациональном взаимодействии //



- Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 2. С. 21–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090202>
3. Шамионов П. М. Соотношение дискриминационных установок и авторитаризма правого толка // Страховские чтения-2018 : материалы междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. / под ред. М. С. Ткачевой (отв. ред.), М. В. Григорьевой, Р. М. Шамионова. Саратов, 2018. С. 364–368.
 4. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестн. РУДН. Сер.: Психология и педагогика. 2018. Т. 15, № 3. С. 308–322. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
 5. Al Ramiah A., Hewstone M., Dovidio J. F., Penner L. A. The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences // Making equality count: Irish and international research measuring equality and discrimination / eds. L. Bond, F. McGinnity, H. Russell. Dublin, 2010. Chapter 5. P. 84–112.
 6. Bhugra D. Social discrimination and social // International Review of Psychiatry. 2016. Vol. 28, № 4. P. 336–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540261.2016.1210359>
 7. Rotter J. B. Generalized expectancies for interpersonal trust // American Psychologist. 1971. Vol. 26. № 5. P. 443–452. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0031464>
 8. Абрамов В. В. Об одном из подходов к исследованию межгрупповых отношений и эффектов // Мир психологии. 2008. № 3. С. 254–258.
 9. Рягузова Е. В. Социальная психология личностных репрезентаций взаимодействия «Я – Другой». Саратов, 2011. 304 с.
 10. Gervais M., Fessler D. On the deep structure of social affect: Attitudes, emotions, sentiments, and the case of «contempt» // Behavioral and Brain Sciences. 2017. № 40. P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X16000352>
 11. Burns T. Towards a Theory of Structural Discrimination: Cultural, Institutional and Interactional Mechanisms of the «European Dilemma» // Identity, Belonging and Migration. Eds. G. Delanty, R. Wodak, P. Jones. Liverpool University Press, 2011. P. 152–172. DOI: <https://doi.org/10.5949/UPO9781846314537.009>
 12. Кленова М. А. Характеристики объектов дискриминационных установок в молодежной среде // 21 век: фундаментальная наука и технологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. North Charleston, USA, 2018. С. 111–114.
 13. Mackie D., Smith E., eds. From prejudice to intergroup emotions : Differentiated reactions to social groups. N. Y., 2002. 270 p.
 14. Schwarz N., Clore G. How do I feel about it? Informative functions of affective states // *Affect, cognition, and social behavior* / Eds. Fielder K., Forgas J. Toronto, 1988. P. 44–62.
 15. Armitage C. J., Conner M. Attitudinal ambivalence : A test of three key hypotheses // Personality and Social Psychology Bulletin. 2000. № 26. P. 1421–1432.
 16. Barrett L. F. Solving the emotion paradox : Categorization and the experience of emotion // Personality and Social Psychology Review. 2006. № 10. P. 20–46.
 17. Russell J. A., Carroll J. M. On the bipolarity of positive and negative affect // Psychological Bulletin. 1999. № 125. P. 3–30.
 18. Митина О. В., Падун М. А., Зелянина А. Н. Разработка русскоязычной версии «Теста имплицитного позитивного и негативного аффекта» // Психол. журн. 2017. Т. 38, № 2. С. 113–130.
 19. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики Panas // Психология. Журнал ВШЭ. 2012. № 4. С. 91–110.
 20. Дорофеев В. А., Мочалова Ю. А. Позитивная и негативная амбивалентность доверия преподавателю у студентов при разных стилях педагогического руководства // Психолого-педагогические исследования. 2018. Т. 10, № 2. С. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100210>
 21. Talaska C. A., Fiske S. T., Chaiken S. Legitimizing racial discrimination : A meta-analysis of the racial attitude-behavior literature shows that emotions, not beliefs, best predicts discrimination // Social Justice Research. 2008. № 21. P. 263–296.
 22. Падун М. А., Котельникова А. В. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман // Психол. журн. 2008. № 4. С. 98–106.

Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Структурные особенности дискриминационных установок личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 146–156. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-146-156>

Structural Peculiarity of Discriminatory Attitudes of the Personality

Elena E. Bocharova

Elena E. Bocharova, <https://orcid.org/0000-0001-7814-158>, Saratov State University, 83, Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, bocharova-e@mail.ru

The purpose of the study presented in the article is to investigate structural peculiarities of discriminatory attitudes empirically.

The study was conducted on a sample (N=168), mean age 27,63 years, the sample was mostly composed of females (78,6%). In the course of study we used the following psycho-diagnostic toolset: a questionnaire that was specifically developed for the investigation, Yanoff-Bulman's "Scale of Basic Beliefs" (M. A. Padun and A. V. Kotelnikova's adaptation). It is supposed that there are differences in the content of structure-forming variables of individual discriminatory attitudes. Differences in the content of the cognitive component of discriminatory attitudes were traced. Manifestation of negative valency of discriminatory attitudes was recorded in the following cases: "I have prejudices against representatives



of another group"; "If someone has external signs of belonging to another group, it makes me worried"; "If I see a representative of this group in a public place, and he/she behaves too freely, I will make a remark concerning his behaviour"; "When I see a representative of this group in the street, I think it would be better for him/her to stay at home"; "If there is a person in a family, who is a representative of this group, then this family should live its own special life and not to seek any privileges." In this case, we observe readiness of an individual to increase social distance from representatives of other groups. Manifestation of *negative ambivalence* of discriminatory attitudes was noted in the following case: "I think that students who came to us to study cannot behave so freely and actively"; "Representatives of some groups are allowed too much"; "Presence of some clearly distinguished features should be taken into account when hiring a person." Let us point out that the logic of discriminatory attitudes actualization is associated with the following attributions "I do not have, but he/she has", "Sorry, but it cannot be otherwise", "I have – he/she does not have". The applied aspect of the problem under study can be implemented in the development of preventive programs to reduce the risk of discriminatory behavior.

Keywords: personality, Other, group, discriminatory attitude, structure of discriminatory attitude, negative valency, negative ambivalence.

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

References

- Ryaguzova E. V. Socio-cultural Paradox (Antinomy) Distinction between «I – Other». *Izv. Saratov univ. (N. S.) Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izv. Saratov. Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Pedagogy. Psychology], 2016, vol. 16, iss. 1, pp. 85–89. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2016-16-1-85-89> (in Russian).
- Dontsov A. I., Perelygina E. B., Zotova O. Yu., Mostikov S. V. Trust as a factor of psychological security in interethnic interaction. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2018, vol. 9, no. 2, pp. 21–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090202> (in Russian).
- Shamionov R. M. Sootnosheniye diskriminatsionnykh ustanovok i avtoritarizma pravogo tolka [Ratio of Discriminatory Attitudes and Right-Wing Authoritarianism]. *Strakhovskiy chteniye-2018: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: sb. nauch. tr. / pod red. M. S. Tkachevoj (otv. red.), M. V. Grigor'evoy, R. M. Shamionova* [Strakhov Readings: collection of research papers]. Saratov, 2018, pp. 364–368 (in Russian).
- Bocharova E. E. Soderzhatel'nye harakteristiki «predmetnogo polja» diskriminatsionnykh ustanovok [Content Characteristics of the "Subject Field" of Discriminatory Attitudes]. *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2018, no. 13, pp. 308–322. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322> (in Russian).
- Al Ramiah A., Hewstone M., Dovidio J. F., Penner L. A. The social psychology of discrimination: theory, measurement and consequences. In: L. Bond, F. McGinnity, H. Russell, eds. *Making equality count: Irish and international research measuring equality and discrimination*. Dublin, 2010, chapter 5, pp. 84–112.
- Bhugra D. Social discrimination and social justice. *International Review of Psychiatry*, 2016, vol. 28, no. 4, pp. 336–341. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540261.2016.1210359>
- Rotter J. B. Generalized expectancies for interpersonal trust. *American Psychologist*, 1971, vol. 26, no. 5, pp. 443–452. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0031464>
- Abramov V. V. On one of the approaches to the study of intergroup relations and effects. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2008, no. 3, pp. 254–258 (in Russian).
- Ryaguzova E. V. *Social'naya psikhologiya lichnostnykh reprezentatsiy vzaimodejstviya «Ya – Drugoy»*. Saratov, 2011. 304 p. (in Russian).
- Gervais M., Fessler D. On the deep structure of social affect: Attitudes, emotions, sentiments, and the case of «contempt». *Behavioral and Brain Sciences*, 2017, no. 40, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X16000352>
- Burns T. Towards a Theory of Structural Discrimination: Cultural, Institutional and Interactional Mechanisms of the «European Dilemma». In: G. Delanty, R. Wodak, P. Jones, eds. *Identity, Belonging and Migration*. Liverpool University Press, 2011, pp. 152–172. DOI: <https://doi.org/10.5949/UPO9781846314537.009>
- Klenova M. A. Characteristics of objects of discriminatory attitudes among youth. *Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «21 vek: fundamental'naya nauka i tekhnologii»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «21st Century: Fundamental Science and Technology»]. North Charleston, USA, 2018, pp. 111–114 (in Russian).
- Mackie D., Smith E. *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups*. N. Y., 2002, 270 p.
- Schwarz N., Clore G. How do I feel about it? Informative functions of affective states. In: Fielder K., Forgas J., eds. *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto, 1988. P. 44–62.
- Armitage C. J., Conner M. Attitudinal ambivalence: A test of three key hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2000, no. 26, pp. 1421–1432.
- Barrett L. F. Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 2006, no. 10, pp. 20–46.
- Russell J. A., Carroll J. M. On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 1999, no. 125, pp. 3–30.
- Mitina O. V., Padun M. A., Zelyanina A. N. Development of the Russian version of the «Test of implicit positive and negative affect». *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2017, vol. 38, no. 2, pp. 113–130 (in Russian).
- Osin E. N. Measurement of Positive and Negative Emotions: Development of the Russian-language Analogue of the Panas Technique. *Psikhologiya. Zhurnal VShE* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2012, no. 4, pp. 91–110 (in Russian).
- Dorofeev V. A., Mochalova Yu. A. Positive and negative ambivalence of trust to the teacher between students



with different styles of pedagogical leadership. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2018, vol. 10, no. 2, pp. 114–124. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100210> (in Russian).

21. Talaska C. A., Fiske S. T., Chaiken S. Legitimizing racial discrimination: A meta-analysis of the racial attitude-

behavior literature shows that emotions, not beliefs, best predicts discrimination. *Social Justice Research*, 2008, no. 21, pp. 263–296.

22. Padun M. A., Kotel'nikova A. V. Personal basic beliefs research method of R. Janoff-Bulman. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2008, no. 4, pp. 98–106 (in Russian).

Cite this article as:

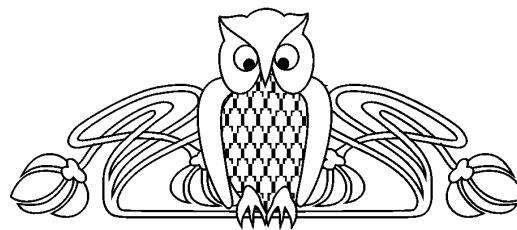
Bocharova E. E. Structural Peculiarity of Discriminatory Attitudes of the Personality. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 146–156 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-146-156>



УДК 316.62

Этническая специфика дискриминационных установок

М. А. Кленова



Введение

Вопрос о дискриминационных установках в современном мире стоит весьма остро. Особенно важной и актуальной становится эта тема при обсуждении предрассудков и стереотипов по национальному признаку. В условиях многонационального региона эта проблема была и остается весьма напряженной. Вопрос формирования стереотипного взгляда на представителей других национальностей выражает не только поведенческие аспекты, связанные с отвержением и неприятием представителей других этносов, но и глубинные процессы в отношениях между контактирующими этническими группами. Этническая установка представляет собой готовность личности к принятию и восприятию определенных явлений межэтнических отношений, что впоследствии определяет готовность действовать в конкретной ситуации определенным образом. Дискриминационные установки в данном случае порождают этнические предрассудки, определяя негативную направленность в поведении и отношении представителей одной национальности к представителям других национальностей. Формированию дискриминационных установок в процессе социализации посвящен ряд эмпирико-теоретических исследований, в результате которых установлено, что в процессе социализации недифференцированное отношение к представителям аут-групп расширяется при помощи более отчетливых когнитивных элементов, которые служат обеспечению атрибуции негативного и дискриминационного отношения к ним [1]. Изучение предметного поля дискриминационных установок основано на представлении о необычном поведении «Других», отличном от социальных норм, превосходстве «моей группы», приверженности к иной культуре, а также на необходимости контроля «социально опасного поведения», которое может исходить от представителей других социальных групп [2]. Реальный и ментальный поведенческие компоненты дискриминационных установок рассматриваются, с одной стороны, как часть сформировавшихся на аффективной и стереотипной основе представлений, а с другой – как реализуемые в поведении действия. Кроме того, расширение информационного пространства в отношении дискриминируемых групп, как правило, является весьма неэффективным ввиду незаинтересованности и отсутствия мотивации

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

Цель исследования, представленного в статье, заключается в эмпирическом изучении специфики этнических дискриминационных установок. Актуальность выполненного исследования состоит в необходимости создания на основе теоретических данных практико-ориентированных направлений и рекомендаций, связанных с тем, что наличие дискриминационных установок является фактором, препятствующим развитию общества как гармоничного и толерантного и, как следствие, делает невозможным проявление социальной активности личности. В эмпирическом исследовании приняли участие 120 человек, разделенных на три выборки по этническому признаку: 40 человек – русские, 40 человек – чеченцы и 40 человек – туркмены. Использованы специально разработанная анкета, отражающая уровень дискриминационных установок в отношении выделенных групп (мигранты, бомжи, лица с физическими недостатками, инвалиды, лица с психическими расстройствами, лица с нетрадиционным сексуальным поведением, пенсионеры, дети, подростки, представители иных этнических групп, представители иных религий, жертвы преступлений, представители противоположного пола, физически непривлекательные, лица, достигшие большего, чем вы, лица другой социальной общности (уровня), лица с низкими доходами, лица с высокими доходами, политические деятели, панки, хиппи, представители других субкультур, многодетные семьи) (М. В. Григорьева), а также шкала социальной дистанции Э. Богардуса. Гипотеза исследования заключается в предположении, что в выделенных этнических группах выражены дискриминационные установки в отношении друг друга. Выявлено, что общий уровень дискриминационных установок в отношении выделенных в анкете групп находится в границах средних значений. При этом в этнической группе русских установлен более высокий средний показатель стереотипного отношения к выделенным дискриминируемым группам. У русских, по сравнению с представителями других выборок, наибольшее напряжение вызывают мигранты, политические деятели. Установлен примерно одинаковый и достаточно высокий уровень дискриминационных установок во всех выборках, касающийся отношения к представителям других национальностей и религий, а также по отношению к лицам с нетрадиционным сексуальным поведением. Выявлено, что респонденты в трех этнических выборках испытывают социальную дистанцию по отношению друг к другу в качестве принятия как близких родственников.

Ключевые слова: дискриминация, установка, этнические особенности, социальная дистанция, социальное принятие.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-157-162>



взаимодействия. Исследователями также установлено, что взаимосвязь дискриминационных установок с адаптацией личности проявляется в том, что при угрозе адаптации личности она проявит дискриминационное поведение скорее, нежели при отсутствии таковой [3]. Учеными также исследованы теоретико-эмпирические предпосылки взаимосвязи дискриминационных установок и авторитаризма [4]. Проведенные ранее исследования показывают взаимосвязанность типа этнической идентичности личности и ее дискриминационных установок [5]. Проведенный ранее теоретический анализ формирования дискриминационных установок в изменяющемся обществе позволил обнаружить, что наличие дискриминационных установок является фактором, препятствующим развитию общества как гармоничного и толерантного, и как следствие, делает невозможным проявление социальной активности, выраженной в творчестве, свободе, саморазвитии социума [6]. Дискриминационные установки и их особенности активно изучаются и за рубежом. Эти исследования концентрируются в основном на дискриминации по национальному признаку [7, 8], внешности [9, 10], возрасту [11, 12], полу [13].

Таким образом, *цель* данного исследования – эмпирическое изучение специфики этнических дискриминационных установок. *Гипотеза исследования* заключается в предположении, что в выделенных этнических группах русских, чеченцев и туркмен выражены дискриминационные установки в отношении друг друга.

Выборка, методики и методы исследования

Участники исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие 120 человек, из них 40 относят себя по национальному признаку к русским, 40 к туркменам и 40 к чеченцам. Возраст испытуемых 19–25 лет, преимущественно женского пола (73%), среди которых студенты Саратовского государственного университета (80 человек) и студенты Саратовской юридической академии (40 человек).

Методики. В качестве методического инструментария в исследовании была использована специально разработанная анкета, направленная на изучение дискриминационных установок. Оценка производилась по 5-балльной шкале, где 1 – не имею неприятия и предубеждения, 5 – абсолютно не приемлю, испытываю крайне негативные чувства [2], а также шкала социальной дистанции (шкала Э. Богардуса, вариант Л. Г. Почебут) [14].

Методы. Результаты исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики с помощью программного пакета SPSS 17.0: описательная статистика; сравнительный анализ (*t*-критерий Стьюдента).

Результаты исследования и их обсуждение

Первым этапом интерпретационного анализа полученных результатов стало изучение специфики существующих дискриминационных установок в исследуемых группах, разделенных по национальному признаку. Проанализируем результаты, полученные при изучении оценки неприятия к представителям различных групп, выделенных нами как дискриминируемых (табл. 1).

Оценим средние показатели дискриминационных установок в выделенных группах. У русских средний показатель – 2,8; у туркмен – 1,9; у чеченцев – 2,4. Как можно судить по представленным данным, наибольший уровень напряженности, связанный с неприятием и наличием устойчивых дискриминационных стереотипов, наблюдается в этнической группе русских, немного ниже этот показатель у чеченцев, и самый низкий уровень дискриминационных установок – у туркмен. Высокий уровень дискриминационных установок, отмеченный в этнической группе русских, в большей степени связан со значительной оценкой неприятия к тем социальным группам, стереотипы в отношении которых не присутствуют в двух других этнических выборках, например стереотипное негативное отношение к мигрантам в силу естественных причин не наблюдается в группе туркмен ($t = 2,45$). Лица с нетрадиционным сексуальным поведением вызывают неприятие по всех этнических выборках. Примерно то же можно сказать и о напряженности, вызываемой представителями других этнических групп и религиозных воззрений. Во всех трех выборках наблюдается примерно одинаковый и достаточно высокий уровень неприятия. Политические деятели и лица с высокими доходами вызывают большее напряжение у русских (политические деятели – $t = 2,68$ – для сравнения с группой туркмен; $t = 2,94$ – для чеченцев). Многодетные семьи также вызывают большее неприятие со стороны русских ($t = 3,85$). Вероятнее всего, это связано с менталитетными особенностями представителей других выборок, поскольку и у чеченцев, и у туркмен наличие большого количества детей в семье является статистической нормой, в отличие от русских.

Следующим этапом проанализируем данные, полученные в результате использования шкалы социальной дистанции. С помощью шкалы социальной дистанции (или шкалы Богардуса) оценивается степень социально-психологического принятия людьми друг друга. В нашем случае она используется для измерения дистанции, связанной с национальной принадлежностью. Проанализируем данные, полученные в этнической группе русских.

Как видно из табл. 2, общий уровень социально-психологического принятия представителей других национальностей довольно низкий. Это касается отношения опрошенных русских



Таблица 1/ Table 1

Оценка неприятия к выделенным социальным группам
Evaluation of resentment towards selected social groups

Дискриминируемые группы	Русские		Туркмены		Чеченцы	
	М	SD	М	SD	М	SD
Мигранты	4,1	1,12	1,9	0,21	3,8	0,29
Бомжи	2,9	0,87	2,8	0,87	3,0	0,34
Лица с физическими недостатками, инвалиды	2,1	0,56	1,8	0,65	1,7	0,47
Лица с психическими расстройствами	2,0	0,69	1,5	0,56	2,3	0,88
Лица с нетрадиционным сексуальным поведением	3,8	0,66	3,2	0,57	4,2	0,29
Пенсионеры	2,5	0,53	1,9	0,59	1,2	0,24
Дети, подростки	3,9	0,88	3,1	0,88	1,8	0,97
Представители иных этнических групп	3,1	0,98	2,1	0,54	3,9	0,57
Представители иных религий	3,3	0,63	3,2	0,57	4,2	0,65
Жертвы преступлений	1,8	0,77	1,3	0,51	2,1	0,81
Представители противоположного пола	1,3	0,82	1,4	0,21	1,1	0,67
Физически непривлекательные	2,1	0,65	1,6	0,38	2,2	0,59
Лица, достигшие большего, чем вы	3,1	0,65	1,6	0,34	3,5	0,74
Лица другой социальной общности (уровня)	3,2	0,54	1,7	0,67	3,3	0,78
Лица с низкими доходами	2,1	0,63	1,5	0,68	3,1	0,88
Лица с высокими доходами	3,6	0,65	2,1	0,74	2,3	0,32
Политические деятели	3,9	0,87	1,7	0,87	1,2	0,78
Панки, хиппи, представители других субкультур	2,4	1,01	1,4	0,54	1,2	0,35
Многодетные семьи	3,1	0,98	1,1	0,21	1,1	0,32

Таблица 2 / Table 2

Социальное принятие русскими представителей других национальностей
Social acceptance of other nationalities by Russians

Шкала Э. Богардуса	Чеченцы		Туркмены	
	М	SD	М	SD
Принятие как близких родственников посредством брака	1,2	0,21	1,3	0,28
Принятие как личных друзей	3,5	0,98	2,3	0,99
Принятие как соседей, проживающих на моей улице	3,2	1,21	4,6	0,78
Принятие как коллег по работе, имеющих ту же профессию	3,7	1,81	2,4	0,57
Принятие как граждан моей страны	6,6	1,48	5,1	0,97
Принятие только как туристов в моей стране	8,1	0,58	7,4	0,88
Предпочел бы не видеть их в моей стране	7,5	1,23	8,2	0,67

как к чеченцам, так и к туркменам. Особенно остро выражено неприятие и стереотипное отношение к выделенным этносам в качестве принятия как близких родственников. При этом обнаружены довольно высокие показатели, свидетельствующие о том, что и чеченцев, и туркмен испытуемые готовы видеть рядом с собой исключительно как туристов. Установлен средний уровень готовности к принятию представителей иных национальностей в качестве друзей, коллег по работе и соседей. В целом необходимо отметить, что в этнической группе русских наблюдаются довольно высокие показатели, свидетельствующие о наличии определенных

дискриминационных установок в отношении чеченцев и туркмен. Проанализируем уровень принятия представителей других национальностей чеченцами.

Из табл. 3 видно, что уровень принятия представителей других национальностей у чеченцев выше, чем у русских. Однако по некоторым пунктам также наблюдается наличие стереотипных представлений, являющихся определенной помехой в установлении взаимоотношений между чеченцами, русскими и туркменами. Установлено, что чеченцы тоже не готовы принимать русских в качестве близких родственников, вероятнее всего, данный показатель связан с разными рели-



гиозными и менталитетными представлениями о браке. При этом в качестве друзей чеченцы в большей степени готовы принимать русских, нежели туркмен. По остальным пунктам получены довольно высокие показатели принятия. Таким образом, в этнической группе чеченцев уровень дискриминационных установок в отношении русских и туркмен довольно низкий, за исключением семейных взаимоотношений. Проанализируем уровень принятия представителей других национальностей туркменами.

Показатели, полученные по шкале Э. Богардуса в группе туркмен, говорят о том, что уровень дискриминационных установок, касающихся принятия представителей других национальностей туркменами, довольно низкий. При этом обращают на себя внимание некоторые факты. Во-первых, так же как и в двух предыдущих выборках, отмечается низкий уровень принятия и чеченцев, и русских туркменами в качестве близких родственников, супругов. Эти данные также с большой долей вероятности связаны с разностью культурно-исторических и религиозных воззрений. Весьма интересно то, что обнаружены довольно низкие показатели, связанные с принятием русских в качестве граждан Туркмении. Возможно, эти данные свидетельствуют о продолжающемся напряжении, связанном с дискриминацией русских на постсоветском пространстве, в частности в Средней

Азии [15]. Обнаружен довольно низкий уровень социальной дистанции между туркменами, русскими и чеченцами по показателям, касающимся принятия представителей других национальностей в качестве коллег по работе и соседей. В данном случае мы можем наблюдать определенный диссонанс, связанный с тем, что туркмены готовы принимать русских в качестве соседей, проживающих на одной улице, но при этом показывают высокий уровень непринятия русских в качестве граждан своей страны. На наш взгляд, данное противоречие связано именно со стереотипным отношением. В формулировках «готов принимать как соседей» и «готов принимать как граждан своей страны» чувствуется разница с этноцентрическим подтекстом. Другими словами, когда туркмен спрашивают о готовности видеть рядом с собой русских, они выказывают ровное, позитивное отношение, а в том случае, когда конкретизируется принятие в качестве граждан, отмечается высокий уровень социальной дистанции.

Заключение

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сформировать определенное представление о наличии и уровне дискриминационных установок в этнических группах русских, чеченцев и туркмен. В результате полу-

Таблица 3 / Table 3

Социальное принятие чеченцами представителей других национальностей
Social acceptance of other nationalities by Chechens

Шкала Э. Богардуса	Русские		Туркмены	
	М	SD	М	SD
Принятие как близких родственников посредством брака	2,1	0,54	1,2	0,91
Принятие как личных друзей	6,2	0,39	4,8	0,77
Принятие как соседей, проживающих на моей улице	7,8	0,74	5,8	0,73
Принятие как коллег по работе, имеющих ту же профессию	8,1	0,88	5,2	0,68
Принятие как граждан моей страны	8,6	0,65	6,1	0,55
Принятие только как туристов в моей стране	6,8	0,21	5,2	0,87
Предпочел бы не видеть их в моей стране	3,2	0,64	5,2	0,67

Таблица 4 / Table 4

Социальное принятие туркменами представителей других национальностей
Social acceptance of other nationalities by Turkmen

Шкала Э. Богардуса	Русские		Чеченцы	
	М	SD	М	SD
Принятие как близких родственников посредством брака	3,7	0,56	2,1	0,94
Принятие как личных друзей	6,2	0,23	2,3	0,79
Принятие как соседей, проживающих на моей улице	7,3	0,47	6,5	0,74
Принятие как коллег по работе, имеющих ту же профессию	8,2	0,79	8,2	0,69
Принятие как граждан моей страны	2,4	0,69	3,7	0,67
Принятие только как туристов в моей стране	8,9	0,88	8,3	0,84
Предпочел бы не видеть их в моей стране	3,2	0,97	4,5	0,97



ченных данных установлено, что наибольший средний показатель, отражающий наличие дискриминационных установок, относится к выборке русских. Эти данные подтверждают результаты исследования социальной дистанции между русскими, чеченцами и туркменами. Также наше исследование показало, что социальная дистанция по отношению к представителям других национальностей в выборке русских выше. Немного ниже этот показатель у чеченцев и туркмен. Все испытуемые, независимо от этнической принадлежности, не готовы принимать представителей других национальностей в качестве близких родственников.

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

Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Формирование дискриминационных установок личности в процессе ее социализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 2. С. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135>
2. Бочарова Е. Е. Содержательные характеристики «предметного поля» дискриминационных установок // Вестн. РУДН. Сер. Психология и педагогика. 2018. Т. 15, вып. 4. С. 308–322. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322>
3. Григорьева М. В. Теоретический анализ проблемы реализации дискриминационных установок личности в поведении // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 305–310. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310>
4. Шамионов Р. М. Соотношение дискриминационных установок и авторитаризма правого толка // Страховские чтения-2018 : материалы междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. / под ред. М. С. Ткачевой (отв. ред.), М. В. Григорьевой, Р. М. Шамяинова. 2018. Вып. 26. С. 364–368.
5. Тарасова Л. Е. Проявление дискриминационных установок в поведении лиц с разным типом этнической идентичности // Страховские чтения-2018 : материалы междунар. науч.-практ. конф. : сб. науч. тр. / под ред. М. С. Ткачевой (отв. ред.), М. В. Григорьевой, Р. М. Шамяинова. 2018. Вып. 26. С. 303–312.
6. Кленова М. А. Характеристики объектов дискриминационных установок в молодежной среде // Материалы XVIII междунар. науч.-практ. конф. «21 век : фундаментальная наука и технологии». 2018. North Charleston, USA. P. 111–114.
7. Neblett Jr E. V., Rivas-Drake D., Umana-Taylor A. J. The Promise of Racial and Ethnic Protective Factors in Promoting Ethnic Minority Youth Development // Child Development Perspectives. 2012. Vol. 6. P. 295–303.
8. Soylu A., Buchanan T. A. Ethnic and Racial Discrimination against Immigrants // Journal of Business and Economics. 2013. Vol. 4, № 9. P. 848–858.
9. Cavico F. J., Muffler S. C., Mujtaba B. G. Appearance Discrimination, «Lookism» and «Lookphobia» in the Workplace // Journal of Applied Business Research. Sept/Oct 2012. Vol. 28, № 5. P. 791–802.
10. McDonald J. J. Jr. «Lookism» : The Next Form of Illegal Discrimination // Bloomberg Law Reports. 2010. Vol. 4, № 46. P. 3–6.
11. Disability and Aging Discrimination. Wiener R. L., Willborn S. L. (eds.). N. Y., 2011. 228 p.
12. Ben-Harush A., Shiovitz-Ezra S., Doron I., Alon S., Leibovitz A., Golander H. Ageism among physicians, nurses, and social workers: findings from a qualitative study // European Journal of Ageing. 2017. Vol. 14. Iss. 1. P. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10433-016-0389-9>
13. Drury B. J., Kaiser Ch. R. Allies against Sexism : The Role of Men in Confronting Sexism // Journal of Social Issues. 2014. Vol. 70, № 4. P. 637–652. DOI: <https://doi.org/10.1111/josi.12083>
14. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. 407 с.
15. Каменев С. А. Потакая режиму Ниязова, российские политики закрывают глаза на дискриминацию соотечественников в Туркмении // Россия и мусульманский мир. 2003. № 8. С. 71–73.

Образец для цитирования:

Кленова М. А. Этническая специфика дискриминационных установок // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 157–162. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-157-162>

Ethnic Specificity of Discriminatory Attitudes

Milena A. Klenova

Milena A. Klenova, <https://orcid.org/0000-0002-3900-1233>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, milena_d@bk.ru

The goal of the research presented in the article is an empirical study of the specifics of ethnic discriminatory attitudes. The relevance of the study is the necessity to create, basing on theoretical data, the

practice-oriented directions and recommendations related to the fact that the existence of discriminatory attitudes is a factor hindering the development of society as harmonious and tolerant and, as a result, it makes impossible the manifestation of social activity of an individual. The empirical study was carried out on 120 people, who were divided into three samples based on ethnicity: Russians – 40 people, Chechens – 40 people, and Turkmen – 40 people. We used a specially designed questionnaire reflecting the level of discriminatory attitudes towards particular groups (migrants, homeless people, people with physical disabilities, disabled persons, people with mental disorders, people with non-traditional sexual behavior, pensioners, children, ad-



olescents, representatives of other ethnic groups, representatives of other religions, crime victims, members of the opposite sex, physically unattractive persons, people who have achieved more than you, people of a different social status (level), people with low income, people with high income, political figures, punks, hippies, representatives of other subcultures, families with many children) (M. V. Grigorieva), and E. Bogardus's social distance scale. *The hypothesis* of the study is the assumption that discriminatory attitudes towards each other are expressed in the selected ethnic groups. We established that the overall level of discriminatory attitudes towards the groups identified in the questionnaire is within the limits of average values. At the same time, in the ethnic group of Russians, a higher average value of stereotypical attitude towards the discriminated groups was established. In comparison with representatives of other samples, Russians feel a greater resentment towards migrants and political figures. We established approximately the same and rather high level of discriminatory attitudes in all samples relating to the attitude towards representatives of other nationalities and religions, as well as towards people with non-traditional sexual behavior. It is revealed that respondents in three ethnic samples experience a social distance towards each other in form of acceptance as close relatives.

Keywords: discrimination, attitudes, ethnic characteristics, social distance, social acceptance.

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

References

1. Shamionov R. M. Formirovaniye diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v protsesse eye sotsializatsii [Formation of Personality's Discriminatory Attitudes in Process of His/Her Socialization]. *Izv. Saratov univ. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2018, vol. 7, iss. 2, pp. 129–135. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-2-129-135> (in Russian).
2. Bocharova E. E. Soderzhatel'nyye kharakteristiki «predmetnogo polya» diskriminatsionnykh ustanovok [Substantive Characteristics of «Subject Field» of Discriminatory Attitudes]. *Vestn. RUDN. Ser. Psikhologiya i pedagogika* [PFUR Bulletin, ser. Pedagogic and Psychology], 2018, vol. 15, iss. 4, pp. 308–322. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-308-322> (in Russian).
3. Grigor'yeva M. V. Teoreticheskiy analiz problemy realizatsii diskriminatsionnykh ustanovok lichnosti v povedenii [Theoretical Analysis of Problem of Implementation of Personality's Discriminatory Attitudes in Behavior]. *Izv. Saratov univ. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2018, vol. 18, iss. 3, pp. 305–310. DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-3-305-310> (in Russian).
4. Shamionov R. M. Sootnosheniye diskriminatsionnykh ustanovok i avtoritarizma pravogo tolka [Ratio of Discriminatory Attitudes and Right-Wing Authoritarianism]. *Strakhovskiy chteniye: sb. nauch. tr.* [Strakhov Reading: collection of research papers], iss. 26. Saratov, 2018, pp. 364–368 (in Russian).
5. Tarasova L. E. Proyavleniye diskriminatsionnykh ustanovok v povedenii lits s raznym tipom etnicheskoy identichnosti [Manifestation of Discriminatory Attitudes in Behavior of Persons with Different Types of Ethnic Identity]. *Strakhovskiy chteniye: sb. nauch. tr.* [Strakhov Reading: collection of research papers], iss. 26. Saratov, 2018, pp. 303–312 (in Russian).
6. Klenova M. A. Kharakteristiki ob'yektov diskriminatsionnykh ustanovok v molodezhnoy srede [Characteristics of Discriminatory Attitudes in Youth Environment]. *Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «21 vek: fundamental'naya nauka i tekhnologii»* [Materials of XVIII Scientific and Practical Conference “21 Century: Fundamental Science and Technologies”]. North Charleston, USA, 2018, pp. 111–114 (in Russian).
7. Neblett Jr E. V., Rivas-Drake D., Umana-Taylor A. J. The Promise of Racial and Ethnic Protective Factors in Promoting Ethnic Minority Youth Development. *Child Development Perspectives*, 2012, vol. 6, pp. 295–303.
8. Soylu A., Buchanan T. A. Ethnic and Racial Discrimination against Immigrants. *Journal of Business and Economics*, 2013, vol. 4, no. 8, pp. 848–858.
9. Cavico F. J., Muffler S. C., Mujtaba B. G. Appearance Discrimination, «Lookism» and «Lookphobia» in the Workplace. *Journal of Applied Business Research*. Sept/Oct 2012, vol. 28, iss. 5, pp. 791–802.
10. McDonald J. J. Jr. «Lookism»: The Next Form of Illegal Discrimination. *Bloomberg Law Reports*, 2010, vol. 4, no. 46, pp. 3–6.
11. Wiener R L., Willborn S. L., eds. *Disability and Aging Discrimination*. N. Y., 2011. 228 p.
12. Ben-Harush A., Shiovitz-Ezra S., Doron I., Alon S., Leibovitz A., Golander H. Ageism among physicians, nurses, and social workers: findings from a qualitative study. *European Journal of Ageing*, 2017, vol. 14, iss. 1, pp. 39–48. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10433-016-0389-9>
13. Drury B. J., Kaiser Ch. R. Allies against Sexism: The Role of Men in Confronting Sexism. *Journal of Social Issues*, 2014, vol. 70, no. 4, pp. 637–652. DOI: <https://doi.org/10.1111/josi.12083>
14. Sonin V. A. *Psikhodiagnosticheskoye poznanie professional'noy deyatel'nosti* [Psycho-diagnostic Knowledge of Professional Activity]. St. Petersburg, 2004. 407 p. (in Russian).
15. Kamenev S. A. Potakaya rezhimu Niyazova, rossiyskiye politiki zakryvayut glaza na diskriminatsiyu sootchestvennikov v Turkmenii [Indulging Niyazov Regime Russian Politicians Turn Blind Eye to Discrimination of Compatriots in Turkmenistan]. *Rossiya i musul'manskiy mir* [Russia and Moslem World], 2003, no. 8, pp. 71–73 (in Russian).

Cite this article as:

Klenova M. A. Ethnic Specificity of Discriminatory Attitudes. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 157–162 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-157-162>



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 378.18

Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского

Е. Г. Елина, Е. А. Александрова

Елина Елена Генриховна, доктор филологических наук, профессор, кафедра общего литературоведения и журналистики, руководитель приоритетных проектов и программ СГУ, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, elinaeg@info.sgu.ru

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, alexkatika@mail.ru

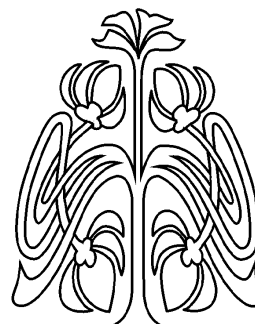
Представлен опыт создания новых форм взаимодействия студентов, преподавателей университета и педагогов школ с целью повышения интереса молодежи к педагогической профессии. Показано, как организовать их общение для того, чтобы в полилоге они могли обменяться мнениями по весьма острым и спорным для системы образования вопросам, увидеть и услышать позицию друг друга. В качестве новых форм взаимодействия педагогов разных поколений эффективным показал себя научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования». Во все события «Недели» включены элементы дискуссии и полемики. К формам взаимодействия относятся авторские дискуссионные площадки, модераторами которых становятся преподаватель СГУ и педагог-практик; открытые дискуссии-диалоги ученых и практиков; презентации авторского видения известных в педагогике фактов и явлений; «открытые» внеклассные мероприятия и уроки в школах; круглый стол, модераторами общения на котором выступают молодые специалисты, говоря о тех проблемах, которые им приходится решать на практике; международный студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию»; университетская олимпиада по педагогике для бакалавров и магистрантов педагогического образования. Новизну этим формам придают их модернизированная внутренняя структура и методологические основания, на которых строится вся «Неделя педагогического образования», – принципы открытости, вариативности, диалогичности, педагогической поддержки и сопровождения. На конкретных примерах показаны дискутируемые проблемы и темы, обсуждаемые на «Неделе педагогического образования» с 2013 г.

Ключевые слова: формы воспитания, формы взаимодействия, научный фестиваль, научно-образовательный фестиваль, дискуссия, мотивация к получению педагогической профессии.

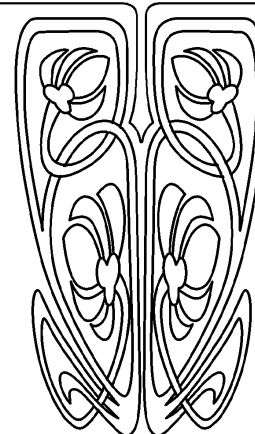
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>

Введение

Вопрос, каким образом повысить интерес молодежи к педагогической профессии, сегодня как никогда остро стоит перед профессорско-преподавательским составом педагогических институтов, университетов, реализующих профиль подготовки «Педагогическое образование». Важно не только заинтересовать выпускников школ педагогической профессией, но и создать все условия, чтобы студенты, обучающиеся в бакалавриате или магистратуре, после окончания обучения пошли



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





работать в образовательные организации и задержались в них.

Опыт показывает, что традиционные формы взаимодействия преподавателей и студентов, такие как мотивирующие лекции, «встречи с интересным человеком» и прочие монологичные мероприятия, уже не столь эффективны, как это было раньше. На окончательное профессиональное самоопределение выпускников оказывают влияние и иные факторы, зачастую социального порядка.

Кроме того, необходимо учитывать, что современная молодежь, общаясь в социальных сетях, живет в открытом пространстве практически непрерывного ситуативного диалога, причем зачастую не только со сверстниками, но и с людьми иного возраста, активно заявляя о своей позиции. Разновозрастное общение становится для них нормой.

В связи с этим необходимо стало разрабатывать такие формы встреч преподавателей и студентов, какие максимально будут приняты и поняты представителями «поколения Y».

Развитие формата «неделя» как новой методики организации субъект-субъектного взаимодействия

Таким задачам максимально соответствовал формат «Всероссийской недели школьной психологии» (2005–2014 гг.), который был разработан и реализован сотрудниками Центра психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ». Взаимодействие профессионалов происходило на основе большой психологической игры (автор данной формы активного обучения – М. Р. Битянова), которая начиналась с формирования субъектной позиции участников [1]. Предусматривалось сочетание монологичных, диалогичных и тренинговых занятий с преобладанием двух последних видов. В рамках этих «Недель» были впервые опробованы публичные дискуссии между профессорами, которые выступали в роли ведущих лекторов на протяжении пяти дней этого действа. Зафиксируем для себя тот факт, что участниками «Недель» были уже состоявшиеся профессионалы: в качестве ведущих – психологи, как теоретики, так и практики, в качестве же участников – практикующие специалисты – психологи образования.

В принципе идея недельного «погружения» учеников в ту или иную сферу знания давно была реализована в общеобразовательных школах в форматах, например, «недели литературы», «недели химии» и т. д. Традиционно готовились стенные газеты, конкурсы, викторины и прочие формы игровой зрелищной деятельности детей, что могло мотивировать их на изучение данной учебной дисциплины.

Перед университетом же стояла иная задача: на одной площадке собрать и преподавателей, и студентов – будущих учителей, и представителей

администрации школ, гимназий, лицеев, детских садов, колледжей, и педагогов-практиков. Собрать для того, чтобы в полилоге они могли обменяться мнениями по весьма острым и спорным для системы образования вопросам, увидеть и услышать позицию друг друга, сделать первые попытки сближения позиции представителей разных педагогических поколений.

Нам необходимо было не организовать одно – разовое – мотивирующее мероприятие для студентов, но выстроить систему, отвечающую всем современным запросам к образованию как со стороны государственной политики в сфере образования, так и со стороны социального заказчика и работодателей.

Это стало возможным благодаря долгой подготовительной работе, заинтересованности вузовской администрации и очевидной творческой потенции членов спонтанно сложившейся, но оказавшейся продуктивной рабочей группы.

Факторы успешности внедрения нового формата субъект-субъектного взаимодействия

Начиная с 2011 г. в университете действует научно-методический совет по педагогическому образованию. Потребность в таком совете была продиктована очень важным для истории университета обстоятельством. К 2011 г. завершился процесс присоединения к университету структур Педагогического института. Между тем школьных учителей традиционно готовили и пединститут, и университетские факультеты. За долгие годы работы в двух вузах сложились подчас принципиально разные традиции в составлении учебных планов, реализации курсов педагогики, частных методик, психологии, в организации педагогической практики. В процессе объединения кафедр и факультетов встал вопрос о необходимости методического диалога, который должен был протекать на новом уровне и в новых условиях. Необходимо было решить, нужна ли единая концепция и структура проведения педагогической практики, следовало обсудить и сами формы отчетности, и методы контроля хода практики. Важно было не утонуть в обсуждении того, кто лучше готовит учителей, а проанализировать все достоинства и просчеты сложившихся систем.

Научно-методический совет возглавила О. И. Дмитриева, доктор филологических наук, профессор, выпускница университета, при этом многие годы проработавшая деканом одного из факультетов пединститута. С первых дней работы совет занял единственно правильную позицию: не отменяя сложившихся методов подготовки учителей, сохраняя специфику университетского и пединститутского образования, следует изменить подготовку будущих учителей в пользу актуальных методик, интерактивных приемов обучения, преподавания с использованием ИКТ. Кроме того, был провозглашен курс на практико-



ориентированные программы, на раннее приобщение студентов к работе со школьниками. Не случайно именно в нашем университете были постепенно открыты четыре кафедры на базе образовательных организаций. Раньше других мы привлекли работающих учителей к преподаванию методических курсов, к участию в комиссиях по государственной итоговой аттестации (ГИА). И, наконец, мы очень рано поняли, что настоящий учитель воспитывается не только в аудитории, но и за ее пределами, в контексте самых разных мотивирующих к педагогическому труду событий [2].

Именно объединение людей, болеющих душою за педагогическое образование, на более высоком уровне позволило организовать проведение не только качественных занятий и практики, но и, как было сказано выше, мотивирующие студентов мероприятия. За эти годы в университете сложилась собственная система событий, в которых участвуют и студенты, и педагоги, и преподаватели.

Это и замечательная педагогическая олимпиада, зародившаяся в университете, и конкурс профессионального мастерства «Шаг в профессию», задуманный и реализованный еще в педагогическом институте и объединивший всех, уже действительно университетский научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования», который с 2013 г. стал желанным для студентов и преподавателей всех профилей подготовки направления «Педагогическое образование». Уже начиная со второго года его проведения мы убедились в том, что и школьные педагоги также ждут приглашения со стороны университета, который, со своей стороны, открыт для взаимодействия.

Опыт становления нового формата субъект-субъектного взаимодействия

Понятие «неделя», как сказала проректор Е. Г. Елина в 2014 г. на открытии этого события, весьма условно: «Это месяцы, годы и вся наша жизнь, поскольку педагогическое образование в нашем университете – одно из центральных образовательных направлений, Саратовский государственный университет реализует все школьное расписание».

Мы стараемся во все события «Недели педагогического образования» включать элементы дискуссии и полемики, что не всегда можно сделать в форме лекции, и многие идеи, рожденные в полилоге, уже приходят в педагогическую практику.

Начиная с 2013 г., когда была впервые опробована дискуссия в формате «Педагогический гайд-парк», сложилась традиция формулировать темы изначально в дискуссионном ключе. В отличие от научно-методических конференций, у студентов и педагогов появилась возможность обсудить вопросы современного школьного образования родителей учеников и активистов молодежных движений города.

Для этого, например, начиная с 2013 г. были организованы такие дискуссионные площадки, как «Волонтерство: ренессанс тимуровства?», «Куратор, тьютор, социальный педагог: что из традиций надо взять в будущее?», «Вариативность форм получения специального образования в современной России: миф или реальность?», «Зачем родителям ходить в школу?», «Воспитание и обучение – что первично в работе педагога в соответствии с ФГОС?», «Культурная среда школы: ребенок – автор или актер?» и многие другие.

Есть правило: модераторами дискуссии становятся преподаватель СГУ и педагог-практик. Например, модераторами дискуссионной площадки «ФГОС среднего общего образования глазами участников образовательного процесса» были профессор О. И. Дмитриева и М. И. Орлов, директор МОУ «Гуманитарно-экономический лицей» г. Саратова.

Заметим, что, начав спорить на встречах «Недели», студенты продолжали дискутировать уже и на лекциях и семинарских занятиях. При этом важно – для участия в дискуссии мы стараемся пригласить студентов разных факультетов и курсов. Так они знакомятся друг с другом, имеют возможность посмотреть на проблему глазами и «физиков», и «лириков».

В 2014 г. в программе «Недели» появилась такая новая для взаимодействия студентов и преподавателей форма выступлений на пленарном заседании, как открытая дискуссия-диалог.

О том, как помочь ребенку взрослеть, публично рассуждали и спорили учитель русского языка и литературы высшей категории Физико-технического лицея г. Саратова Е. В. Златогорская и старший преподаватель кафедры общего литературоведения и журналистики ИФиЖ М. В. Ерохина. Через год этот формат был продолжен профессором Е. А. Александровой и ее бывшим студентом, заместителем директора по учебно-воспитательной работе МОУ «Гимназия № 7» Д. А. Логиновым, которые публично дискутировали (напомним, речь идет о пленарном заседании) о траектории профессионального и личностного развития студентов в образовательном пространстве университета, о сильных и слабых сторонах современного поколения студента-педагога, к примеру, о способности работать в режиме многозадачности и одновременно отсутствия навыка глубоко исследовать материал [3, 4]. Эти дискуссии надолго запомнились не только своей содержательной стороной, но и необычным новым форматом, когда мысль рождается на глазах у публики и заученными фразами не обойдешься, когда интересным кажется сам человек.

Новым явился такой формат выступления на пленарном заседании, как вариант авторского видения известных в педагогике фактов и явлений. Яркий пример этому – доклад доцента И. В. Ястер «Педагог в историческом контексте».

В рамках «Недель», кроме первого заседания – мы его называем традиционно пленарным,



но по сути оно установочно-мотивирующее, в нем звучит тема всей «Недели», которая затем раскрывается во все ее дни с понедельника по пятницу, – проводятся и открытые внеклассные мероприятия, и уроки в школах. Это уже ожидаемые студентами дни университета в школе: «Коллективное творческое дело – миф 60-х или современная реальность?» (2015), «Я открываю мир» (2016), «Инициатива детей на уроках, во внеурочной и внеклассной деятельности» (2017).

Необычным для студентов был день «музейной педагогики в системе качественного образования» в 2016 г. Вне зависимости от направления подготовки студенты профиля «Педагогическое образование» общались друг с другом и работниками музеев Л. А. Кассиля, К. А. Федина, этнографического музея г. Саратова.

Кстати, мероприятия «Недели педагогического образования» проходят не только в корпусах университета, но и в медико-биологическом лицее, гимназии № 7, Дворце творчества детей и молодежи им. О. П. Табакова и, как только что было сказано, в музеях.

С 2017 г. в программу «Недели» был введен еще один новый для высшего педагогического образования формат дискуссии – круглый стол. Новизну ему придает внутренняя структура организации общения. Модераторами общения выступают по большей части молодые специалисты, говоря о тех проблемах, которые им приходится решать на практике. И только затем к разговору подключаются педагоги и преподаватели.

За последние годы разговор шел в рамках таких тем, как «Какой быть школе будущего?» (2017), «Педагоги поколения “Y”: возможности, проблемы, перспективы» (2018) и «Образование вне урока: возможности, проблемы, перспективы» (2019).

Неизменными составляющими «Недели педагогического образования» являются международный студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» (возникший по инициативе доцента М. Н. Бурмистровой, планирующий максимально совместить социальные профессиональные практики студентов [5] и развивающийся благодаря усилиям старшего преподавателя М. И. Кабановой) и университетская олимпиада по педагогике для бакалавров и магистрантов педагогического образования, организуемая заведующим кафедрой педагогики Е. И. Балакиревой и доцентом Н. Ю. Курчатовой [6, 7].

К слову, темы педагогической олимпиады каждый год формулируются в русле тематики всей «Недели». Например, в 2019 г., посвященном внеурочной и внеклассной деятельности, тема олимпиады – «Территория Детства». В 2018 г., когда обсуждалась проблема недостатка педагогических кадров, тема была сформулирована так: «Учитель, которого ждут». А в 2017 г., поскольку университет участвовал в проекте подготовки педагогов для инновационных школ, тема формулировалась как «Инновационная школа: школа будущего». Такого

же принципа придерживаются и организаторы конкурса профессионального мастерства, отбирая и формулируя задания для конкурсантов.

Тематика кратких, но емких выступлений приглашенных коллег на пленарном заседании также формулируется в русле тематики «Недели». Если «Неделя» посвящена молодым педагогам, – звучит выступление профессора С. В. Данилова (г. Ульяновск) «Опыт организации взаимодействия молодых педагогов и наставников» [8]. Говорим о качественном образовании в условиях современной России – выступает профессор С. А. Писарева (г. Санкт-Петербург) с докладом о развитии педагогического образования в контексте его модернизации [9]. Разбираем идеи коллективного взаимодействия – приглашаем профессора С. Д. Полякова (г. Ульяновск), одного из авторов технологии коллективной творческой деятельности [10]. Анализируем педагогическую деятельность вне урока – приглашаем с блиц-лекциями (12–15 минут!) кандидата педагогических наук, театрального педагога Л. В. Макмак (г. Москва) с выступлением «Технология неурока» и доцента О. В. Миновскую (г. Кострома) с рассказом о ее авторской методике «Образовательное приключение» [11, 12].

Тематика «Недель» отражает ключевые проблемы образования в том или ином году. Так, II Неделя была посвящена теме «Школьник – студент – учитель: аспекты взаимодействия» (2014), III Неделя педагогического образования – «Современный школьник в воспитывающем образовательном пространстве» (2015). IV Неделя педагогического образования прошла по единой теме «Качественное образование в условиях современной России» (2016). V Неделя педагогического образования затронула вопросы становления инновационных школ: «Инновационная школа – школа для завтра» (2017). VI Неделя педагогического образования в связи с актуальной проблемой недостатка педагогических кадров в Саратовской области была посвящена теме «Молодой учитель в контексте профессионального и образовательного стандартов» (2018). Тема же VII Недели педагогического образования в связи с повышением внимания к внеурочной и внеклассной деятельности в школе, актуализации проблемы подготовки вожатых и организации досуга детей и молодежи – «Уроки вне уроков» (2019).

Кстати, по многим новым задачам, решение которых в иных регионах еще находится на стадии обсуждения, мы уже включили в образовательный процесс конкретные изменения. Так, внедрена дисциплина «Основы вожатской деятельности». Причем если раньше это происходило на уровне волонтерской практики, то сейчас преподавание осуществляется молодыми педагогами, непосредственно работающими с детьми и молодежью. В учебные планы подготовки всех педагогов включена организационно-педагогическая практика, что позволяет студентам со второго курса еженедельно подключаться к работе с детьми в школе.



Заключение

Как видим, реализуемые в нашем университете уже седьмой год идеи разнопоколенного взаимодействия специалистов только сейчас озвучены вице-премьером Т. А. Голиковой в контексте возрождения наставничества в системе образования между работодателями и обучающимися в профессиональных образовательных организациях.

Важно и то, что группа университетских преподавателей, из года в год придумывающая сюжеты новой «Недели», концепцию фестиваля, занимающаяся сложной организационной работой, превратилась в группу единомышленников, своего рода мозговой центр, который вместе с советом по педагогическому образованию моделирует новое, привлекательное для студентов, востребованное живой школьной практикой пространство, в котором интересно учить и учиться.

Библиографический список

1. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сиб. пед. журн. 2016. № 5. С. 112–117.
2. Елина Е. Г., Дмитриева О. И. Педагогическое образование в условиях классического университета // Человек и образование. 2014. № 1. С. 91–95.
3. Александрова Е. А. Поколение «Y»: методология взаимодействия в образовательной среде // Компетентностный подход: инновационная практика образовательных организаций в реализации ФГОС: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. М. А. Сморгуневой, С. Л. Коротковой. Саратов, 2016. С. 6–9.
4. Логинов Д. А. Организация тьюторского сопровождения образовательного процесса // Вестн. Саратов. обл. ин-та развития образования. 2017. № 1. С. 65–72.
5. Бурмистрова М. Н. Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов // Сиб. пед. журн. 2016. № 6. С. 47–53.
6. Балакирева Е. И., Лексакова Н. В. Коллективный педагогический субъект: существенные характеристики понятия // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 139–142.
7. Курчатова Н. Ю. Педагогическая деятельность по формированию студенческого самоуправления // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, вып. 2. С. 107–111.
8. Данилов С. В. Наставничество как технология образования взрослых: региональный опыт // Новые технологии образования взрослых: материалы внутринаучной науч.-практ. конф. 19 декабря 2011 г. / под ред. С. В. Данилова, О. Г. Мукиной. Ульяновск, 2011. С. 14–16.
9. Верещагина Н. О., Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Соломин В. П., Тряпичина А. П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная монография. СПб., 2016. 207 с.
10. Поляков С. Д. Технологии коллективного творческого дела: от традиционного к личностно ориентированному // Науч.-метод. журн. заместителя директора школы по воспитательной работе. 2003. № 1. С. 71.
11. Кларин М. В., Макмак Л. В. Реализация эмоционально-ценностного компонента содержания образования: технология «неурока» // Сб. науч. трудов междунар. науч.-теор. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Исаака Яковлевича Лернера: в 2 т. М., 2017. Т. 1. С. 132–140.
12. Миновская О. В. Приключение как инновация в воспитании учащейся молодежи // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 122–124.

Образец для цитирования:

Елина Е. Г., Александрова Е. А. Новые формы взаимодействия со студентами: научно-образовательный фестиваль «Неделя педагогического образования» в СГУ имени Н. Г. Чернышевского // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 163–168. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>

New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival «The Week of Pedagogical Education» in Saratov State University

Elena G. Elina, Ekaterina A. Alexandrova

Elena G. Elina, <https://orcid.org/0000-0002-9797-3145>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, elinaeg@info.sgu.ru

Ekaterina A. Alexandrova, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>, Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, alexkatika@mail.ru

The article presents the experience of creating new forms of interaction between students, university teachers and school teachers in order to increase the interest of young people in a teaching profession. It demonstrates how to organize their communication

so that in the polylogue they can exchange views on very acute and controversial issues for the education system, to see and hear each other's opinions. As a new form of interaction between teachers of different generations, the educational and research festival "The Week of Pedagogical Education" proved to be effective. All events of the "Week" include elements of discussion and controversy. The interactive activities are conducted in the form of authors' discussion sites moderated by SSU lecturers and school practitioners, open polemic dialogues between scholars and experts, presentations of the authors' interpretations of the well-known pedagogical facts and phenomena, demo lessons and extracurricular events, round tables moderated by young specialists sharing the challenges of teaching, an international contest of teaching mastery "A Step into Profession", the University Olympiad in pedagogy for bachelor and master students of pedagogy. The novelty of these forms is provided by their modernized internal structure and methodological foundations on which the whole "The Week of Pedagogical Education" is built: the principles of openness, variability, dialogue, pedagogical sup-



port and guidance. The authors provide specific examples of the issues and topics discussed during “The Week of Pedagogical Education” since 2013.

Keywords: forms of education, forms of interaction, scientific festival, a scientific and educational festival, discussion, motivation to obtain a teaching profession.

References

1. Bityanova M. R., Beglova T. V. Razvitiye sub'yektnoy pozitsii uchashchikhsya: model' i tekhnologiya [Development of Pupils' Subject Position: Model and Technology]. *Sibir. ped. zhurn.* [The Siberian Pedagogical Journal], 2016, no. 5, pp. 112–117 (in Russian).
2. Elina E. G., Dmitriyeva O. I. Pedagogicheskoye obrazovaniye v usloviyakh klassicheskogo universiteta [Pedagogical Education in Conditions of Classic University]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education], 2014, no. 1, pp. 91–95 (in Russian).
3. Aleksandrova E. A. Pokoleniye «Y»: metodologiya vzaimodeystviya v obrazovatel'noy srede [Generation “Y”: Methodology of Interaction in Educational Environment]. In: *Kompetentnostnyy podkhod: innovatsionnaya praktika obrazovatel'nykh organizatsiy v realizatsii FGOS: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf.* [Competence Approach: Innovative Praxis of Educational Organizations in Realizing FSES: the collection of materials of All-Russian scientific and practical conference. Ed. by M. A. Smorgunova, S. L. Korotkova. Saratov, 2016, pp. 6–9 (in Russian).
4. Loginov D. A. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa [Organizing Tutor Support of Educational Process]. *Vestn. Sarat. obl. in-ta razvitiya obrazovaniya* [Saratov Regional Institute of Developing Education Bulletin], 2017, no. 1, pp. 65–72 (in Russian).
5. Burmistrova M. N. Cotsial'nyye praktiki kak resurs professional'noy podgotovki pedagogov [Social Practices as Resource of Teachers' Professional Training]. *Sibir. ped. zhurn.* [The Siberian Pedagogical Journal], 2016, no. 6, pp. 47–53 (in Russian).
6. Balakireva E. I., Leksakova N. V. Kollektivnyy pedagogicheskiiy sub'yekt: sushchnostnyye kharakteristiki ponyatiya [Collective Teaching Subject: Essential Characteristics of Notion]. *Azimet nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Journal “ASR: Pedagogy and Psychology”], 2018, vol. 7, no. 3 (24), pp. 139–142 (in Russian).
7. Kurchatova N. Yu. Pedagogicheskaya deyatelnost' po formirovaniyu studencheskogo samoupravleniya [Teacher's Activity for Formation of Students' Self-Management]. *Izv. Saratov. univ. Nov. ser. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy], 2012, vol. 12, no. 2, pp. 107–111 (in Russian).
8. Danilov S. V. Nastavnichestvo kak tekhnologiya obrazovaniya vzroslykh: regional'nyy opyt [Mentoring as Technology of Adults' Education: Regional Experience]. In: *Novyye tekhnologii obrazovaniya vzroslykh: materialy vnutriinstitutskoy nauch.-prakt. konf. 19 dekabrya 2011 g.* [New Technologies of Adults' Education: materials of in-institute scientific and practical conference December 19 2011]. Ed. by S. V. Danilov, O. G. Mukina. Ulyanovsk, 2011, pp. 14–16 (in Russian).
9. Vereshchagina N. O., Gladkaya I. V., Glubokova E. N., Pisareva S. A., Solomin V. P., Tryapitsyna A. P. *Razvitiye kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom protsesse sovremennogo vuza: praktikoorientirovannaya monografiya* [Development of Future Teacher's Competence at Educational Process of Modern University: the praxis-oriented monograph]. St. Petersburg, 2016. 207 p. (in Russian).
10. Polyakov S. D. Tekhnologii kollektivnogo tvorcheskogo dela: ot traditsionnogo k lichnostno orientirovannomu [Technologies of Collective Creative Action: from Traditional to Personal-Oriented One]. *Nauch.-metod. zhurn. zamestitelya direktora shkoly po vospitatel'noy rabote* [Research and Methodical Journal for Pastoral Work Vice-Principal], 2003, no. 1, pp. 71 (in Russian).
11. Klarin M. V., Makmak L. V. Realizatsiya emotsional'no-tsennostnogo komponenta sodержaniya obrazovaniya: tekhnologiya «neuroka» [Realizing Emotional and Meaningful Component of Educational Content: “Not-Lesson” Technology]. In: *Sb. nauch. trudov mezhdunar. nauch.-teoret. konf., posvyash. 100-letiyu so dnya rozhdeniya Isaaka Yakovlevicha Lerner: v 2 t.* [Collection of Research Papers of International Scientific and Theoretic Conference Dedicated the 100th Anniversary of Isaak Y. Lerner's Birth]. In 2 vols. Moscow, 2017, vol. 1, pp. 132–140 (in Russian).
12. Minovskaya O. V. Priklyucheniye kak innovatsiya v vospitanii uchashcheyasya molodezhi [Adventure as Innovation in Upbringing Learning Youth]. *Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii* [Modern High Technologies], 2011, iss. 1, pp. 122–124 (in Russian).

Cite this article as:

Elina E. G., Alexandrova E. A. New Forms of Interaction with Students: the Scientific and Educational Festival «The Week of Pedagogical Education» in Saratov State University. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 163–168 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-163-168>



УДК 37

Тренды воспитания в современных условиях: от дискурса коллективизма к дискурсу заботы о себе

М. А. Гусаковский

Гусаковский Михаил Антонович, кандидат философских наук, доцент, ведущий специалист Главного управления учебной и научно-методической работы, Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь, michael.gusakovsky@gmail.com

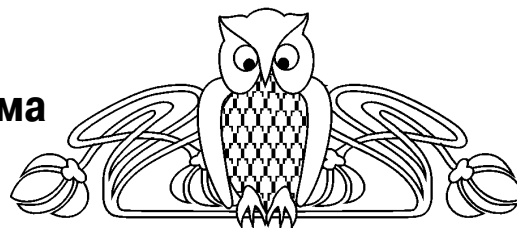
Как известно, образование, представляя собой единство обучения и воспитания, играет решающую роль в формировании личности. Вместе с тем современное образование с преобладающим естественнонаучным подходом и прагматической ориентацией утрачивает свою важную составляющую – формирование ценности духовного мира человека, живущего в материальном мире. Среди проблем, актуализированных современной ситуацией, выделяется проблема пересмотра взаимосвязи таких феноменов, как индивидуальность и коллективность. В связи с этим возникает потребность в критическом изучении и теоретическом обосновании нового типа взаимосвязи указанных феноменов образования. Целью исследования, представленного в статье, является выявление новых трендов в воспитании, позволяющих по-новому поставить вопрос о сущности концепций индивидуализации и социализации и поиске нового подхода к воспитанию в современной школе. На основе проведенного философско-методологического анализа социокультурной ситуации и современной социогуманитарной практики выдвигается гипотеза, что в современном образовании наблюдается смена трендов воспитания – тренд коллективизма сменяется трендом индивидуации. В основу исследования положены методы, разрабатываемые в современной философско-методологической и культурологической гуманитарной литературе – дискурсивный анализ, критическая рефлексия, анализ ситуаций. Проведен философский и культурологический анализ и введено различие двух дискурсов воспитания – дискурса коллективизма и дискурса заботы о себе. Показаны основания, генезис и перспективы практик «заботы о себе», развиваемых современной педагогикой на примере феноменологической педагогики (М. Я. Лангефельд, Н. Битс) и технологии «педагогической поддержки» (О. С. Газман). Делается вывод о необходимости изменения некоторых теоретических взглядов и прагматических установок современного педагогического сознания, занятого проблемами современного воспитания.

Ключевые слова: коллективное воспитание, индивидуальное воспитание, самость, субъективация, индивидуация, педагогическая поддержка, дискурс коллективизма, дискурс заботы о себе.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-169-175>

Диспозиция

Одной из центральных задач педагога в современных условиях была и остается забота о преодолении установок тоталитарного сознания. Эта задача напрямую коррелирует с другой – воспитанием чувства свободы у подрастающего



поколения. Очевиден факт, что условия нашего существования в очередной раз радикально изменяются и эти изменения отнюдь не облегчают вышеозначенной задачи. В очередной раз актуализируется проблема возможности возникновения субъекта, проявления субъективности в современном образовании. Между тем собственно процессы субъективации мало подвергаются анализу в педагогической литературе, в связи с чем мы предлагаем несколько актуальных, на наш взгляд, аспектов анализа, взятых из философской и психологической литературы и адаптированных к ситуации с образованием.

Актуальность самоопределения

Личность изначально пребывает в парадоксальном мире, в который субъект погружен в своем произвольном существовании, – мире принуждения, «нормы», на который субъект обречен благодаря жизни в обществе. Это обстоятельство рождает неразрешимое противоречие, конфликт условий существования. Особенно трудно поддаются фиксации феномены актуального, индивидуального существования.

Термином «понимание» философия презентует особую процедуру, в основе которой лежит «погружение» в феноменальный мир человека. В центре антропологических исследований, практикуемых сегодня, – человеческий артефакт, утверждаемый как реальное содержание «актов существования» [1]. При этом постулируется первенство рефлексии о конкретном.

Раньше самоидентичность требовала отождествления себя с абсолютно иным, апеллировала к безусловно значимому символическому иному. Сегодня вопрос об эмпирической личности переносится в сферу персональной самоидентификации [2]. Поворот к человеку как индивиду ведет к тому, что центром повышенного интереса философии и педагогики становится структура дообъектной и досубъектной сферы, того, что предшествует существованию и является актуальностью его дорефлексивного опыта. Почему и как появляется «другая» жизнь субъекта? Традиция привычно называла две группы причин – борьбу организма с внешним миром и внутренние противоречия организма. Сегодня в качестве конституирующих субъективности философия называет диалог с Иным, событие и опыт сопротивления.



Решающее значение при этом обретают акты самоопределения, понимаемые как акты самоопределения. Самоопределение в современной интерпретации означает полагание себя в модусе своей границы. Забота же – это утверждение самого себя в своей свободе перед лицом того, что есть. Указанный акт реализуется всякий раз как «живой», совершаемый «здесь и теперь». Одной из причин такого поворота внимания к индивидуальности выступает массовая культура, которая стала доминирующей формой культурного бытия. Обретение персональной идентичности в условиях влияния многослойного и антиномичного контекста на ее становление является одной из актуальных проблем социально-философского и социально-педагогического исследования. Современная эпоха, которую нередко определяют как кризисную, – это время утраты целостности личности. Структура Я стала настолько сложной, человек примеряет на себя столько Я-образов, что сохранить их взаимосвязь в едином комплексе становится чрезвычайно трудно. Антиподом целостной личности стала личность фрагментарная, различные ипостаси которой входят в конфликт между собой [3]. Это обстоятельство накладывает отпечаток на наши способы и практики воспитания и образования. Разберем эту ситуацию другого «мышления и говорения о воспитании» несколько подробнее.

Коллектив и личность в педагогике

Рассмотрим такую пару отношений – «личность» и «коллектив». Традиционно считается, что непосредственной задачей воспитания в советской школе являлось формирование коллектива, что коллектив – цель и объект воспитания в советской школе и педагогике.

Последний, т. е. коллектив, объявляется «средством» формирования личности. В связи с этим Л. И. Новикова писала: «Ядром любой воспитательной системы школы является дифференцированное единство разнотипных коллективов. Школьный коллектив – это общность детей и взрослых, для обозначения которой используются в разных случаях понятия общины, коллектива семейного типа, единой команды и т. п. В настоящее время данный феномен необходимо исследовать специально с современных методологических позиций» [4, с. 25].

Рассмотрим чуть более подробно, как меняется наше представление о коллективе, как в современных условиях, в которых совершаются процессы воспитания, возникают и что сегодня представляют собой детские коллективы и шире – детские сообщества.

Первое, что приходит на ум, – сегодня мы наблюдаем значительную трансформацию условий детского существования. Исчезли дворы – естественная среда воспитания в советской реальности, – исчезли детские, пионерские,

комсомольские организации, порожденные известной идеологией, дома пионеров, пионерские лагеря и другие формы коллективной, клубной организации детей. Наблюдается прогрессирующая атомизация детского сосуществования, хотя можно констатировать и возникновение многообразия новых детских сообществ (коллективов?), в которых современные дети участвуют, и более того, наблюдается возрастание динамики этих групп. Социальная жизнь детей все больше отделена от школы и от официальных коллективов, инициированных вокруг школы. Референтные группы современных детей мигрируют непредсказуемо. Одним из недостатков, который был и остается присущим формальным коллективам в современной школе, является заорганизованность, отсутствие опыта, практики выбора. Некоторым исключением выступают коллективы школ, организованных на принципах «коллективного творческого воспитания», но и там диапазон полей выбора остается ограниченным. В менеджерских системах, организованных на принципах административного эффекта, все места «заняты». Практика, включающая в себя акты самоопределения (выбор профессии, выбор социальной роли и пр.), полностью вынесена вовне. Все больше мы наблюдаем, как практика воспитания уходит из школы в соответствии с современным слоганом: «Сегодня люди рождаются в Интернете».

«Структуры повседневности», на которые указывает современная феноменология, в настоящее время наряду с семьей формируют первичный, дорефлексивный опыт ребенка. Именно с этим опытом имеет дело педагог в школе.

Это вызывает необходимость обострения педагогического внимания, педагогической чувствительности к иным способам появления субъекта, процессов проявления субъективности. Современная социология начинает говорить о «неописуемых сообществах». Особое внимание в них уделяется трансформации «внутреннего опыта». Социальные сети сегодня выступают в роли коллективного субъекта [5].

Исследователи в сфере культурной антропологии констатируют, что жизнь в городе строится по иной модели коллективности. Если жизнь на селе – это модель общины, то жизнь в городе иная, здесь возникают модели обществ «по интересам». Согласно социологическим данным, большинство людей, проживающих в постсоветском пространстве, переехало в город в 70-е гг. XX в.

Коллектив сегодня начинают обсуждать как «коллаж», «мозаику», «аппликацию», «пазл» – причудливую комбинацию разнородных элементов, имеющих открытую структуру.

Не менее радикальная трансформация происходит и с другой традиционной парной категорией воспитания – категорией «личность».

В современной литературе мы находим такое определение данной категории: «Личность – это



системное социальное качество, которое приобретает индивид в процессе функционирования и развития в рамках общественных отношений (социально-экономических, политических, социокультурных, этнонациональных и пр.), в результате социализации и воспитания, что позволяет ему включаться в разные виды деятельности, утверждать и совершенствовать себя, осуществлять свое отношение к миру, познавать и преобразовывать его. Эта целостная система является открытой, ведь социальное качество индивида проявляется и формируется в процессе различных видов деятельности и общения» [6]. Здесь смысловое ударение сделано на социализации.

Эти представления сопровождалась явной или неявной прагматической педагогической установкой на формирование, усвоение социальной приемлемой нормы – основного средства упорядочения «личной» жизни индивида. Методы проведения такой практики опирались на дисциплину и контроль, поощрение и наказание. Идеология, которая сопровождала и «легитимировала» подобную практику, – это подчинение чувств разуму, правильное поведение (поведение в соответствии с известными правилами), опора на приоритет общественного мнения.

Решающее значение придается деятельности, направленной на заботу о других. Предполагалось, что именно участие в подобного рода деятельности формирует необходимые, желаемые качества, черты характера и нравственности молодого поколения.

Между тем из сферы актуального внимания педагогов выпадала деятельность молодого человека, направленная «на себя», – то, что в современной интерпретации получило название «забота о себе». В традиционной педагогике эта сторона воспитания анализировалась как процесс самовоспитания и подчас интерпретировалась как деятельность отрицательная, формирующая эгоистическую личность. В целом идея и дискурс личности в традиционной педагогике и гуманистике опирались на представление о личности как самотождественной целостности, имеющей строгие границы и время.

Идее коллективной идентичности с некоторым пор противостояла иная идея – персональной идентичности.

Как утверждает И. В. Лысак, в условиях информационного общества личностная самоидентификация претерпевает существенное изменение, что отражается исследователями в терминах «многофакторная идентификация», «номадическая идентичность», «конфигуративное, или модульное “я”», «контекстуально-лабильная идентификация» и т. п. Высокие технологии, с одной стороны, предоставляют человеку значительные возможности для реализации своего потенциала, с другой – существенно затрудняют обретение им самотождественности, а значит и гармоничности существования [7, с. 10].

Поворот гуманитарных исследований в сторону персональной идентичности актуализировал поиск новых путей появления и проявления субъективации. Так возникла тема индивидуации.

Свое проявление данная тема получила прежде всего в возникновении новой группы понятий – Person, Я, самость (self), Ego. И прежде всего на нее обратили внимание практические психологи, продолжатели линии психоанализа, такие как А. Лэнгле, Х. Кохут, Г. Олпорт, сторонники экзистенциально-аналитического подхода и др. Свою разработку эта идея получила в трудах М. Фуко (в прошлом тоже психоаналитика), который выдвинул и разработал концепцию «заботы о себе» [8].

Субъективация – термин, точно подчеркивающий то, чего так недоставало классической традиции, – т. е. сам процесс становления. Теория субъекта сконцентрирована на том, каков субъект, как он осуществляет свою деятельность, на что способен, каковы его цель и предназначение. Теория субъективации занимается тем, что объясняет, кем надо стать и как это сделать, чтобы иметь право называться, быть субъектом. Фуко называет субъективацией «процесс складывания субъективности ... и определенной формы самосознания» [9].

Основное внимание данные исследователи обратили на необходимость конкретных усилий для выстраивания специального отношения Я с собой.

Сохранение связи ребенка с его субъективным миром – главная ценность феноменологической педагогики М. Я. Лангефельда [10, 11].

Феноменологическая педагогика

Первое, что констатирует названное направление, – наличие особой автономной сферы заботы педагога, носящей виртуальный характер, но необходимой для осуществления первичной связи одного человека с другим. Эта сфера обозначается терминами разными, но имеющими в основе одно значение – сфера Я, субъективности, самости.

Американский психолог Г. Олпорт полагает, что личность – это, скорее, переходный процесс, чем законченный продукт. В ней есть некоторые стабильные черты, но в то же время она постоянно изменяется. Именно этот процесс изменения, становления, индивидуации представляет для нас особый интерес. Он предложил использовать для обозначения указанного феномена термин «проприум» [12, с. 35–45].

Личность, считает Олпорт, можно адекватно описать лишь если учитывать черты не только общие, определяемые с помощью стандартной психометрической батареи, но и индивидуальные. Правда, с методической стороны индивидуальные черты определять и измерять гораздо труднее.

В 1950-е гг. Олпорт вводит новое понятие на смену традиционному Я – понятие проприума. В



проприум входят только те аспекты жизненного опыта человека, которые он сам считает важными. Функциями проприума являются ощущение тела, расширение самости, самоидентичность, самоуважение, рациональное управление самим собой, создание образа себя и проприативное стремление [12, с. 187].

Каковы же условия, открывающие доступ к персональному?

По мнению А. Лэнгле, становление личности – это путь, пролегающий через процессы сравнения себя с другими, оценивания и «показывания» себя другим. В конце его – «бытие собой с чувством внутреннего согласия и с данным себе разрешением быть таким, несмотря на отличия от других» [13, с. 75]. Отметим некоторые продуктивные выводы, имеющие решающее значение для педагогики «самости».

Каждому человеку прежде всего нужно, чтобы другие принимали во внимание его границы, необходимо уважение того, что является его решением, его желанием, целью и намерением, уважение к тому, что составляет его интимность (собственная комната, дневник, личные отношения, взгляды, мотивы и чувства). И это первое условие формирования Я.

Второе условие формирования Я – справедливая оценка со стороны других того, что является Собственным человека. Это значит обходиться с Собственным справедливо, то есть соразмерно тому, что оно собой представляет, смотреть на его содержание, признавать его значение и ценность.

И наконец, для полного раскрытия способностей и свободы Я человеку необходим опыт признания его безусловной ценности другими.

Чрезвычайную ценность при этом имеет обретение ребенком чувства свободы. Лэнгле пишет: «Если вообще существует такое явление, как свобода, то где же еще, как не в соотношении человека с самим собой, она может проявиться» [14, с. 42].

Тему «заботы о себе» в настоящее время активно исследуют и философы – М. К. Мамардашвили, В. С. Библер, М. Фуко, Ж. Делез и др. Предметом их обсуждения является тема, которую мы неоднократно описывали как аналитику самости – заботы о себе [15, 16].

Забота о себе. Педподдержка.

Новый педагогический дискурс

Пожалуй, с некоторым напряжением можно говорить о формировании в современном языке педагогики нового дискурса воспитания. Он представлен как в зарубежной, так и в русскоязычной литературе.

Начало этой традиции в России положил известный педагог Олег Семенович Газман. Продолжение можно найти в публикациях его учеников и последователей Н. Н. Михайловой, С. М. Юсфина, С. Д. Полякова, автора этих строк и др. [15–25].

В своей работе «Базовая культура и самоопределение личности» О. С. Газман писал: «Важная и, к сожалению, не востребованная пока сторона культуры личности – отношение человека к себе как социальной и биологической индивидуальности, к жизни как высшей ценности» [17, с. 6].

В результате в выделенной области предметом своих исследований он сделал решение специальной педагогической задачи – проблему формирования базовой культуры личности, – для решения которой разработал технологию педагогической поддержки.

В основу концепции педподдержки положена помощь педагога в решении школьником своих индивидуальных жизненных задач и затруднений. В качестве средства решения задач в данной стратегии были разработаны акты педподдержки, виды педагогической активности при разрешении ребенком проблем, акты самоопределения, самореализации, самореабилитации. Понятно, что упор был сделан на само-усилия ребенка.

Концепция была благосклонно встречена педагогической общественностью. Она получила положительный отзыв и в трудах Л. И. Новиковой: «Одной из наиболее важных в наше время является идея о поддержке ребенка в его самопознании, самоактуализации, самостроительстве (О. С. Газман). Исследования в этой области в аспекте заявленной парадигмы ... необходимо продолжить» [4, с. 271].

В заключение сделаем некоторые предварительные выводы, нацеленные на более глубокое понимание и разработку указанной выше парадигмы.

Смена парадигмы

Первое, что мы вынуждены констатировать, – то, что присутствуем при смене парадигмы воспитания. Об этом свидетельствует рождение нового языка описания явлений воспитания. В качестве иллюстрации выделим такие категории, как педподдержка, самоопределение, самореализация, самореабилитация, свободоспособность. О рождении новой парадигмы свидетельствует также ряд публикаций. Отметим прежде всего результаты усилий педагогов, объединенных вокруг школы «Большая перемена» [24]. Все больший интерес проявляет к данной проблематике Российская академия образования.

В первом случае субъектом воспитания выступает коллектив, во втором – индивид. Воспитание начинает выступать как самовоспитание.

Заключение

В целом мы можем констатировать поворот педагогического внимания от дискурса заботы о других – так условно можно обозначить парадигму коллективного воспитания, – к дискурсу заботы о себе. Разобраться, в чем суть названного



поворота, в чем его особенности, каковы свойства и проблемы, – такова задача дальнейших исследований. Речь идет о более глубоком понимании процессов субъективации.

Отметим ряд отличий парадигмы коллективного воспитания от парадигмы индивидуального воспитания.

Первое отличие – в основу парадигмы коллективного воспитания положена интенция преобразования среды, и непосредственная активность педагога в этом случае нацелена на организацию «понимающего коллектива». Создание такого коллектива объявляется главным средством для формирования личности. Между тем задача индивидуальных «экзистенциальных» событий даже не обсуждается.

Второе отличие – если «традиционный» педагог и начинает обсуждать события личной жизни ребенка, он рассматривает их или как психологические или как познавательные («познай самого себя»). Между тем события жизни ребенка опосредованы отнюдь не только его психологическими особенностями и рамками школы и не решаются исключительно когнитивными усилиями.

Третье отличие – первичными в процессе воспитания «коллективной» личности априорно объявляются идеи, ценности, нормы, принятые в данном коллективе. Задача в этом случае – чтобы формирующаяся личность их бесконфликтно приняла. Но парадокс воспитания состоит в том, что ребенок сам должен выработать соответствующие нормы, правила и идеи «правильного» поведения. Иначе никакого «ответственного» поведения не наступает. Мораль может возникнуть только там и тогда, где и когда человек берет на себя последнее решение.

Четвертое отличие – если в первом случае в основе действий педагога лежит логика отождествления себя с другим, то во втором мы имеем дело с логикой различения.

В итоге в качестве предмета педагогического анализа наблюдаются два процесса – социализации и индивидуации. Они различаются прежде всего организацией опыта. Если в первом случае мы имеем в качестве базового процесса интеграцию социальных ролей и адаптацию к социальным нормам, то во втором в качестве основания указанного опыта выступает процесс формирования чувства уникальности, неповторимости, «случаемости» феноменов личной жизни.

Основой педагогики педподдержки являются акты самоопределения индивида и выстраивание им жизненной стратегии. Имеют значение также практики критического отношения к собственной жизни, рефлексия, построение границ и их испытывание и т. д.

В заключение укажем также на четыре тактики педподдержки, разработанные группой педагогов под руководством Н. Н. Михайловой: тактику защиты, тактику помощи, тактику содействия и

тактику взаимодействия. Здесь мы находим тщательно разработанную методику педагогического действия, направленную на реализацию ребенком жизненной стратегии заботы о себе.

Библиографический список

1. Левинас Э. Тотальность и бесконечное / пер. И. С. Вдовиной // Левинас Э. Избранное. Тотальность и бесконечное. М. ; СПб., 2000. 416 с.
2. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопр. философии. 1994. № 10. С. 112–123.
3. Синькевич О. Б. Парадоксы персональной идентичности : современный контекст // Философия и социальные науки. 2014. № 3. С. 48–52.
4. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избр. пед. труды. М., 2010. 335 с.
5. Бланио М. Неопишемое сообщество. М., 1998. 306 с.
6. Воропаева Т. С. Целостная личность как субъект постсоветских трансформаций. URL: <http://gisap.eu/gu/node/138662> (дата обращения: 29.01.2018).
7. Лысак И. В. Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 6. С. 37–42.
8. Фуко М. Забота о себе. Киев ; М., 1998. 281 с.
9. Фуко М. Возвращение морали // Интеллектуалы и власть : избр. политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко. Ч. 3. М., 2006. 284 с.
10. Лангефельд М. Я. Секретное место в жизни ребенка // Академ. вестн. 2014. № 2. С. 45–50.
11. Кривцова С. В. Феноменологическая педагогика // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 113–124.
12. Олпорт Г. Становление : основные положения психологии личности // Становление личности. Избр. труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М., 2002. 462 с.
13. Лэнгле А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности. 4-е изд. (электронное). М., 2005. 273 с.
14. Лэнгле А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен // Моск. психотерапевтический журн. 2002. № 2. С. 34–59.
15. Гусаковский М. А. Субъективация как феномен образования // Образовательные технологии. 2008. № 4. С. 16–29.
16. Гусаковский М. А. Современный дискурс воспитания в университете : смена правил игры // Образовательные технологии. 2017. № 2. С. 30–42.
17. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности // Базовая культура личности : теоретические и методологические проблемы : сб. науч. тр. / под ред. О. С. Газмана. М., 1989. С. 6.
18. Газман О. С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. 1995. 21 нояб. (№ 119).
19. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие. М., 2001. 208 с.
20. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М., Александрова Е. А., Бояринцева А. В. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М., 2001. 208 с.



21. Поляков С. Д. От прошлого к будущему : психолого-педагогические очерки о социокультурном контексте развития отечественной школы. М., 2016. 195 с.
22. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М., 2018. 176 с.
23. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 312 с.
24. Социальное партнерство : педагогическая поддержка субъектов образования // материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. Н. Михайловой, И. Ю. Шустовой. М., 2013. 405 с.
25. Касицина Н. В., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Четыре техники педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. СПб., 2010. 158 с.

Образец для цитирования:

Гусаковский М. А. Тренды воспитания в современных условиях: от дискурса коллективизма к дискурсу заботы о себе // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 169–175. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-169-175>

Upbringing Trends in Modern Conditions: from the “Collectivism” Discourse to the “Self-Care” Discourse

Mikhail A. Gusakovskiy

Mikhail A. Gusakovskiy, <https://orcid.org/0000-0001-6430-0254>, Belarusian State University, 4 Nezavisimosti St., 220030 Minsk, Belarus, michael.gusakovskiy@gmail.com

It is widely known that education is the unity of training and upbringing; it plays a crucial role in the formation of personality. At the same time, modern education with the prevailing natural science approach and pragmatic orientation loses one of its main components – formation of the value of the spiritual world of a person living in the material world. Among the problems updated by the current situation, the problem of reconsidering the interrelation of such phenomena as “individuality” and “collectivity” stands out. In this connection, it is necessary to critically examine and theoretically substantiate a new type of interrelation of the indicated phenomena of education. *The aim of the research* presented in the article is to identify new trends in upbringing, allowing to raise the issue of the essence of the concepts of «individualization» and «socialization» and to search for new approaches to upbringing in modern school. On the basis of the conducted philosophical and methodological analysis of socio-cultural situation and modern social and humanitarian practices, we propose a hypothesis that there is a change of trends of upbringing in modern education – the “collectivism” trend is replaced by the “individuation” trend. The research methods are based on the methods developed in modern philosophical and methodological and cultural humanitarian literature: discursive analysis, critical reflection, analysis of situations. A philosophical and cultural analysis was carried out and a distinction was made between two upbringing discourses – the “collectivism” discourse and the “self-care” discourse. The foundations, genesis and perspectives of the “self-care” practices developed by modern pedagogy are shown on the example of phenomenological pedagogy by M. J. Langeveld, N. Beets and pedagogics of “pedagogical support” by O. S. Gazman. We came to the conclusion that it is necessary to change some theoretical views and pragmatic sets of the modern pedagogical consciousness, which is completely dedicated to the problems of modern upbringing.

Keywords: collective upbringing, individual upbringing, selfhood, subjectification, individuation, pedagogical support, the “collectivism” discourse, the “self-care” discourse.

References

1. Levinas E. *Total'nost' i beskonechnoye* [Totality and Endless]. Levinas E. *Izbrannoye. Total'nost' i beskonechnoye* [Selected Writings. Totality and Endless]. Moscow, St. Petersburg. 2000. 416 p. (in Russian).
2. Khyosle V. *Krizis individual'noy i kollektivnoy identichnosti* [Crisis of Individual and Collective Identity]. *Voprosy filosofii* [Voprosy Filosofii], 1994, no. 10, pp. 112–123 (in Russian).
3. Sin'kevich O. B. *Paradoksy personal'noy identichnosti: sovremennyy kontekst* [Paradoxes of Personal Identity: Modern Context]. *Filosofiya i sotsial'nyye nauki* [Philosophy and Social Sciences], 2014, no. 3, pp. 48–53 (in Russian).
4. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: izbr. ped. trudy* [Pedagogy of Upbringing: Elected Pedagogical Papers]. Moscow, 2010. 335 p. (in Russian).
5. Blansho M. *Neopisuyemoye soobshchestvo* [Indescribable Community]. Moscow, 1998. 306 p. (in Russian).
6. Voropayeva T. S. *Tselostnaya lichnost' kak sub'yekt postsovetskikh transformatsiy* [Comprehensive Personality as Subject of Post-Soviet Transformations]. Available at: <http://gisap.eu/ru/node/138662>. (accessed: 29 January 2018) (in Russian).
7. Lysak I. V. *Osobennosti samoidentifikatsii cheloveka v usloviyakh sovremennogo obshchestva* [Features of Person's Self-Identification in Conditions of Modern Society]. *Gumanitarnyye i sotsial'no-ekonomicheskiye nauki* [The Humanities and Social-Economic Sciences], 2008, no. 6, pp. 37–42 (in Russian).
8. Fuko M. *Zabota o sebe* [Self-Concern]. Kiev, Moscow, 1998. 281 p. (in Russian).
9. Fuko M. *Vozvrashcheniye morali* [Return of Moral]. *Intellektualy i vlast': Izbrannyye politicheskiye stat'i, vystupleniya i interv'yu* [Intellectuals and Governance: Selected Politic Papers, Speeches and Interviews]. Part. 3. Moscow, 2006. 284 p. (in Russian).
10. Langefel'd M. Ya. *Sekretnoye mesto v zhizni rebenka* [Secret Place in Child's Life]. *Akadem. vestn.* [Academic Bulletin], 2014, no. 2, pp. 45–50 (in Russian).



11. Krivtsova S. V. Fenomenologicheskaya pedagogika [Phenomenological Pedagogy]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoye obrazovaniye* [The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education], 2014, no. 4, pp. 113–124 (in Russian).
12. Olport G. Stanovleniye: osnovnyye polozheniya psikhologii lichnosti [Establishing: Fundamental Principles of Psychology of Personality]. *Stanovleniye lichnosti. Izbrannyye trudy* [Personality Establishing: Elected Papers]. In: D. A. Leont'yev (Ed.). Moscow, 2002. 462 p. (in Russian).
13. Lengle A. *Person. Ekzistentsial'no-analiticheskaya teoriya lichnosti* [Person. Existential-Analytic Theory of Personality]. The 4th edition (on-line). Moscow, 2005. 273 p. (in Russian).
14. Lengle A. Grandioznoye odinochestvo. Nartsissizm kak antropologicheskoye-ekzistentsial'nyy fenomen [Grand Solitude. Narcissism as Anthropological and Existential Phenomenon]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2002, no. 2, pp. 34–59 (in Russian).
15. Gusakovskiy M. A. Sub'yektivatsiya kak fenomen obrazovaniya [Subjectification as Educational Phenomenon]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii* [Educational Technologies], 2008, no. 4, pp. 16–29 (in Russian).
16. Gusakovskiy M. A. Sovremennyy diskurs vospitaniya v universitete: smena pravil igry [Modern Discourse of Upbringing at University: Change of Game Rules]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii* [Educational Technologies], 2017, no. 2, pp. 30–42 (in Russian).
17. Gazman O. S. Bazovaya kul'tura i samoopredeleniye lichnosti [Basic culture and self-identity]. *Bazovaya kul'tura lichnosti: teoreticheskie i metodologicheskie problemy* [Basic personality culture: theoretical and methodological problems]. In: O. S. Gazman (Ed.). Moscow, 1989. P. 6.
18. Gazman O. S. Poteri i obreteniya. Vospitaniye v shkole posle desyati let perestroyki [Losses and Acquisitions. Upbringing at School after Ten Years of Perestroyka]. *Pervoye sentyabrya* [The 1st of September], no. 119, November 21 1995 (in Russian).
19. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogika podderzhki* [Pedagogy of Support]. Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
20. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M., Aleksandrova E. A., Boyarintseva A. V. *Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii* [Pedagogical Support of Child in Education]. Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
21. Polyakov S. D. *Ot proshlogo k budushchemu: psikhologo-pedagogicheskiye ocherki o sotsiokul'turnom kontekste razvitiya otechestvennoy shkoly* [From Past to Future: Psychological and Pedagogical Essays about Socio-Cultural Context of Development of Native School]. Moscow, 2016. 195 p. (in Russian).
22. Shustova I. Yu. *Vospitaniye v detsko-vzrosloy obshchnosti. Monografiya* [Upbringing in Community of Children and Adults: monograph]. Moscow, 2018. 176 p. (in Russian).
23. Gazman O. S. *Neklassicheskoye vospitaniye: ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody* [Non-Classic Upbringing: from Authoritarian Pedagogy to Pedagogy of Liberty]. Moscow, 2002. 312 p. (in Russian).
24. *Sotsial'noye partnerstvo: pedagogicheskaya podderzhka sub'yektivatsii obrazovaniya. Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Social Partnership: Pedagogical Supporting Subjects of education: Materials of International Scientific and Practical Conference]. In: N. N. Mikhaylova, I. Yu. Shustova (Eds.). Moscow, 2013. 405 p. (in Russian).
25. Kasitsina N. V., Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. *Chetyre tekhniki pedagogiki podderzhki. Effektivnyye sposoby vzaimodeystviya uchitelya i uchenika* [Four Technics of Supporting Pedagogy. Effective Ways of Interaction between Teacher and Pupil]. St. Petersburg, 2010. 158 p. (in Russian).

Cite this article as:

Gusakovskiy M. A. Upbringing Trends in Modern Conditions: from the “Collectivism” Discourse to the “Self-Care” Discourse. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 169–175 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-169-175>



УДК 37.017.42:37.07

Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния

И. В. Захарова

Захарова Инна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия, inna73reg@yandex.ru

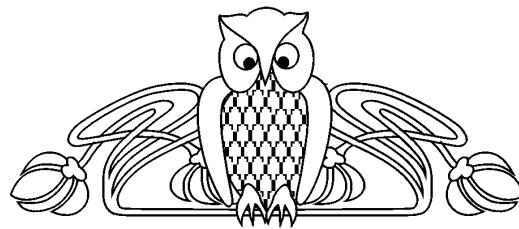
В статье ставится проблема снижения доверия к педагогу в отечественном образовании. Доверие рассматривается как экзистенциальное условие социального влияния. Актуальность исследования обусловлена снижением воспитательного влияния системы образования на современных школьников. *Цель исследования* – анализ условий и последствий доверия и недоверия к педагогу в практике отечественной системы образования. Выдвигается гипотеза об обусловленности доверия к педагогу как индивидуальными особенностями педагога и воспитанника, характером их общения, так и социальным контекстом педагогического взаимодействия, в частности доверием общества к системе образования. Предполагается, что доверие или недоверие к конкретному учителю отражает общее восприятие ребенком, родителями, обществом школы и системы образования. Такое понимание проблемы соответствует тренду полисубъектности современного воспитания, обоснованному в ряде исследований. Приведен теоретический подход к проблеме доверия к педагогу, изложенный в гуманистических концепциях воспитания, психолого-педагогических и социальных исследованиях. Указано на решающую роль доверия к педагогу для формирования, существования и развития детско-взрослой общности. Обосновано влияние общественного мнения на отношение школьников к системе образования и учителю. Проанализированы психолого-педагогические и организационно-административные факторы доверия и недоверия к педагогу. Описаны прямые и косвенные последствия отсутствия доверия к педагогу. Изложен ряд выводов в результате социологического опроса учащихся 11-х классов в Ульяновской области, проведенного на базе 16 школ областного центра и 16 районных школ. Структура выборки соответствует демографической структуре региона. Приведены примеры негативизма и эмоционального отторжения школы у учащихся выпускных классов. Анализ ответов на основе *U*-критерия Манна–Уитни выявил различия между выборками девочек и мальчиков, школ рядовых и повышенного уровня обучения. На основании проведенного исследования определены условия для формирования доверия к педагогу в детско-взрослой общности и направления дальнейшего изучения проблемы.

Ключевые слова: доверие, воспитательное влияние, детско-взрослая общность, полисубъектность воспитания, контроль образования.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-176-182>

Введение

Доверие между людьми является условием их успешного взаимодействия в любых сферах. Социальное влияние как базовый механизм вос-



питания также невозможно без доверия к педагогу, образ которого как носителя нравственности и культуры исторически сформирован в общественном сознании. Именно такой образ соответствует пониманию воспитания как «процесса живого, непосредственного общения педагога и воспитанников, в основе которого лежат реальные отношения, процессы и явления как естественные события окружающей воспитанника действительности, способные вызвать осмысление культурных и жизненных смыслов, ценностей» [1, с. 193].

Для отечественного образования актуальна проблема снижения доверия к педагогу. Это подтверждается многочисленными административными требованиями и процедурами контроля системы образования. Сегодня можно говорить о тенденции не-доверия к образованию в целом и к отдельному педагогу на уровне государственного управления. Опасность этой тенденции – в снижении возможности социального влияния педагога на ребенка или детский коллектив, в затруднении формирования детско-взрослой общности образовательной организации.

Цель исследования – анализ условий и последствий доверия и недоверия к педагогу в практике отечественной системы образования. Мы полагаем, что доверие к педагогу со стороны учеников может быть обусловлено не только индивидуальными особенностями сторон педагогического взаимодействия, характером их общения и отношениями. Доверие или недоверие к конкретному учителю отражает общее восприятие ребенком, родителями, обществом как школы, так и системы образования в целом.

Объектом исследования является феномен доверия к педагогу со стороны общества и отдельного воспитанника как фактор, обуславливающий возможность и эффективность воспитательного влияния педагога на воспитанника. Исходя из этого проблема доверия к педагогу рассматривается нами в трех ракурсах – психолого-педагогическом, организационно-административном и социальном.

Анализ проблемы доверия к педагогу в отечественной науке

Воспитание является многоаспектным явлением, три основные грани которого – воспитание как процесс (развернутое во времени взаимодействие воспитателей и воспитанников), воспитание как деятельность (активность, направленная на



познание мира и преобразование самого человека) и воспитание как общение (установление и развитие контакта между людьми) [2, с. 29, 34, 42]. Каждый из этих аспектов может быть реализован только при условии позитивной эмоциональной связи между педагогом и воспитанником, при условии их взаимного доверия.

Отношения доверия между педагогом и воспитанником являются основой гуманистических воспитательных концепций: С. Т. Шацкий подчеркивал необходимость равноправных отношений педагога и детей в содействующем взаимодействии; А. С. Макаренко раскрыл воспитательный потенциал соуправляемого коллектива воспитанников, доверие к которому педагога основано на осознанной ответственности; Ш. А. Амонашвили указывает на дружескую атмосферу и доверие между педагогом и учеником как условие его личностного развития; без взаимного доверия невозможно представить воспитательную систему школы В. А. Караковского.

Социальная психология рассматривает доверие как базовую установку индивида по отношению к окружающим, как характеристику его общения, отношений, деятельности. Одной из исходных аксиом психолого-психологической теории социального воспитания С. Д. Полякова является то, что человек воспринимает мир *избирательно*, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемой как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержатся возможности удовлетворения этих потребностей. Доверие воспитанника к педагогу – одно из проявлений такой избирательности, и оно обусловлено как субъективными обстоятельствами, так и объективными условиями воспитания, выстроенными педагогом.

Социальное влияние в процессе воспитания происходит в условиях образовательной организации, где действует система управления педагогическими процессами. Л. И. Новикова выделяла три уровня управления ученическим коллективом – социально-педагогический, организационно-педагогический, психолого-педагогический. «На социально-педагогическом уровне управление ученическими коллективами осуществляется в масштабе всего общества или отдельных его регионов как опосредованно – через педагогические коллективы учебно-воспитательных учреждений, так и непосредственно – через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, молодежную прессу). На организационно-педагогическом уровне управление ученическим коллективом школы выполняет функции превращения совокупности первичных объединений детей в единый коллектив школы, включение его в систему внешних связей и отношений, создание в нем условий, благоприятных для развития самостоятельной творческой деятельности. На психолого-педагогическом уровне управления первичным

детским коллективом воспитатель выступает не только в роли организатора жизни школьников, он корректирует отношения, складывающиеся в их среде для индивидуального развития в коллективе каждого школьника» [3, с. 103–104]. Считаем важным привести здесь три уровня управления отношениями в воспитательном пространстве, выделенные Л. И. Новиковой, так как проблема доверия между педагогом и воспитанником сегодня чаще рассматривается только на психолого-педагогическом уровне, без учета общего социального контекста.

Вместе с тем исследователи видят значимый вектор изменения теории воспитания в его полисубъектности: «Цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания определяют не только традиционные субъекты (семья, школа), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т. д. [4, с. 6]. Это позволяет рассматривать проблему доверия к педагогу в широком социально-культурном аспекте и изучать воздействие различных социальных субъектов на детско-взрослые общности, формирующиеся в процессе воспитания.

Управление взаимоотношениями в детско-взрослой общности рассматривается как задача взрослого [5, 6]. Но возникновение доверия в этой общности зависит не только от педагога. В работах В. Р. Ясницкой [7, 8] обосновывается возможность формирования особого воспитывающего микроклимата в рамках отдельного класса как самостоятельной ячейки социального пространства, а педагог в нем – основная активная сила. Однако невозможно представить детско-взрослую общность полностью изолированной от внешней среды.

В таком широком социальном контексте рассматривается проблема доверия к педагогу в работах М. А. Абрамовой и М. Фарники [9], Т. С. Анисимовой, Е. М. Асеевой, Е. В. Варениковой [10], Е. А. Калашниковой и В. С. Собкина [11]. Референтность педагога для воспитанников и их родителей является приоритетным условием его воспитательного влияния и основой межличностных отношений в рамках взаимодействия с учеником. Исследовательским коллективом Н. Л. Селивановой, изучавшим механизмы развития воспитательного потенциала педагога, проблема референции педагогов как воспитателей сопрягается с акцентуацией воспитательного потенциала не только конкретного педагога, но и учителя как некой общности – и в конкретном образовательном учреждении, и в профессиональном сообществе региона и государства в целом. В работе [12, с. 43] обосновывается, что референция обуславливает своеобразную поляризацию личности школьника – обостренную чувствительность к одним видом воздействия и невосприимчивость к другим, что определяет эффективность воспитательного влияния: обще-



ние, взаимодействие, устойчивые отношения со значимыми взрослыми приводят к личностному изменению воспитанника.

Построение продуктивных отношений в детско-взрослой общности как функция воспитателя зависит от его профессионализма и коммуникативной культуры. При этом нельзя не согласиться с И. Д. Демаковой в том, что «сегодня наше общество испытывает серьезный дефицит гуманистической реальности в сфере политики, морали, экономики, искусства, права, – этот феномен в научной литературе получил название “гуманитарный кризис”; такой кризис не мог не коснуться сферы образования, что, в первую очередь, подтверждается расхождением между декларируемыми гуманными целями образовательных реформ и их практической реализацией» [13, с. 22]. Снижение доверия к педагогу в общественном сознании является результатом расхождения гуманных целей модернизации образования и его повседневной практикой.

Усиление контроля на всех уровнях системы образования, возможность аудио- и видеофиксации каждого шага педагога, став обыденностью сегодняшнего дня, имеют следствием тотальную настороженность, недоверие воспитанников и родителей по отношению к образовательным организациям и педагогам.

Организационно-административные условия недоверия к педагогу в современном отечественном образовании

Проблема бюрократизации образования и вытекающего из него систематического и всестороннего контроля педагогов рассматривается специалистами [14, 15] не только как один из факторов усложнения жизни образовательной организации, но и как проявление недоверия к образованию и педагогу со стороны властных структур.

В отечественном образовании параллельно осуществляются различные формы мониторинговых мероприятий: аттестация и аккредитация, самообследование и рейтингование, опросы потребителей и общественная экспертиза. Кроме Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, надзорные функции исполняют многочисленные структуры управления образованием на региональном и федеральном уровне. В 2013 г. создана государственная информационная система госнадзора в сфере образования, которая в значительной мере облегчила исполнение контрольных функций властным структурам, но не работу образовательных организаций.

Каждое из контрольных мероприятий имеет обоснование, проводится ради совершенствования качества образовательных процессов и в конечном итоге ради защиты интересов детей. Однако специалистами обосновано, что сами по себе контрольные мероприятия не улучшают каче-

ства образования, которое зависит от обеспечения условий для образовательной деятельности. «Сам по себе мониторинг не повышает качества образования, а только помогает его отследить. Для повышения качества образования, как правило, необходимы нововведения, организация разработки и освоения новшеств, то есть инновационный процесс» [16, с. 79].

С 1995 г. наша страна участвует в международном мониторинге качества образования, с 2014 г. проводятся национальные исследования качества образования (НИКО). В Государственной программе «Развитие образования» на 2018–2025 годы (Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 г.) [17] целью № 1 указано качество образования. Но под ним понимается только «сохранение лидирующих позиций России в международных рейтингах». То есть сохранится тренд «мониторингового управления» на основе индикаторов, далеко не всегда отражающих суть образовательных процессов.

Для оценки учебных достижений, научных результатов образовательных организаций разработаны многочисленные индикаторы. Оценка эффективности воспитательных процессов, по счастью, трудно сводится к формальным показателям. Но воспитание невозможно без доверия к педагогу со стороны ребенка и родителя. Воспитательный потенциал системы образования, в свою очередь, нуждается в поддержке доверием со стороны административных органов и всего общества.

Прямые и косвенные последствия отсутствия доверия к педагогу

Взаимное доверие педагога и воспитанника – это основа самого существования детско-взрослой общности. Она возникает при взаимном выполнении обязательств, обещаний, при совместном преодолении ошибок, после которого возникает уверенность и открытость общения.

Отсутствие доверия к педагогу со стороны воспитанника сводит к минимуму все его попытки влияния на ребенка, его семью, класс. Последствием недоверия между субъектами педагогической деятельности является не только снижение учебной мотивации, но и тревожность, страхи детей, их замкнутость и сдержанность в формах самореализации. Свои ошибки ребенок ощущает как слабость и не ждет поддержки со стороны педагога. Его поощрение не воспринимается как искренняя поддержка, в нем подозреваются скрытый подвох или манипулирование. Наиболее опасное последствие такой ситуации в том, что недоверие к одному конкретному педагогу распространяется на систему образования в целом, на «мир взрослых», разочарование ребенка подрывает его веру в себя и в других людей.

Описанные выше административные условия недоверия к педагогу дополняются масштабными



информационными кампаниями, формирующими общественное мнение об учительстве – от пропаганды борьбы с коррупцией в образовании до сюжетов об агрессивных и неадекватных педагогах. Как результат – в массовом сознании уходит на задний план образ педагога-просветителя, педагога-подвижника и носителя культуры.

Как косвенное последствие этого можно рассматривать негативизм школьников по отношению к системе образования и социуму в целом.

Примером могут быть некоторые результаты опроса учащихся 11-х классов, проведенного нами в сентябре–ноябре 2018 г. Исследование проводилось в г. Ульяновске и в семи районных центрах Ульяновской области. В опросе приняли участие 1010 выпускников (467 мальчиков и 543 девочки) из 16 школ областного центра и 16 районных школ. Это 19,33% от общего количества выпускников, заканчивающих общеобразовательные школы региона в 2019 г.

Задачей исследования был анализ профессиональных планов старшеклассников, их видение вузов Ульяновской области и собственных жизненных перспектив. Одним из неожиданных результатов исследования стало выявление тенденции негативизма школьников. Отвечая на открытые вопросы «Почему Вы планируете подавать документы в вузы Ульяновской области» и «Почему Вы не планируете поступать в ульяновские вузы», школьники не только называли объективные причины своего выбора, но и активно выражали эмоциональное отношение к региону, системе образования, к жизни в целом.

Юношеский негативизм, как и юношеский максимализм, – весьма распространенное явление. Среди участвовавших в исследовании респондентов эмоциональное отторжение окружающей их социальной реальности выразили 4,55% (28 мальчиков и 18 девочек). Из них 69,6% проживают в Ульяновске, 30,4% – в городах и поселках, которые являются районными центрами. Анализ ответов на основе критерия Манна–Уитни выявил различия между выборками девочек и мальчиков, школ повышенного уровня обучения и рядовых школ. В большей мере негативизм характерен для мальчиков, а в школах «с периферии» он прослеживается значительно реже, чем в гимназиях и лицеях.

Хотя участвовавшие в исследовании населенные пункты в большой мере различаются по качеству жизни, социальному составу населения, уровню доходов, культурной инфраструктуре, в анкетах выпускников-«негативистов» звучат схожие критичные мнения: от «город меня душил», «он не подходит для жизни человека», «серый, унылый, безысходность хуже смерти» до «отсталая система образования, тупоголовые педагоги».

За каждым таким мнением можно рассмотреть комплекс индивидуальных проблем школьников, их разочарования и объективных факторов неудовлетворенности. Однако в контексте данной

статьи мы рассматриваем негативизм старшеклассников как результат отсутствия психоэмоциональной близости с тем местом, где они провели всю свою жизнь, в том числе десять школьных лет.

Важная тенденция, которую подтвердило данное исследование, – негативизм в меньшей степени характерен для школ «с окраины», для старшеклассников из семей с низким социальным статусом. Чаще негативные эмоции выражали учащиеся гимназий, лицеев, принадлежащие к среднему классу. Их критичность коррелирует с высокой самооценкой и объективно существующими способностями.

Специалисты анализируют влияние учителя на ролевую модель школьника [14], когда его гуманистические ценности становятся примером для подражания и определяют даже профессиональный выбор школьников. Однако наше исследование показывает, что существуют и сторонники ролевой модели Чайлд-Гарольда, которому «показалось мерзким все кругом, тюрьмой родина, могилой отчий дом». Такое отторжение, очевидно, связано с проблемой эмоционального разрыва школьников со взрослыми, тотального недоверия ко всем, в том числе педагогам. Детско-взрослой общности в этом случае не существует.

Заключение

Согласно принципам гуманистической педагогики, психолого-педагогических основ воспитательного взаимодействия, можно назвать ряд условий формирования доверия к педагогу в детско-взрослой общности:

- 1) наличие непосредственного личного контакта педагога и воспитанников, само их общение;
- 2) активность контактов педагога и воспитанников;
- 3) деятельностный характер контактов в детско-взрослой общности, при котором в совместной деятельности проявляется личность педагога;
- 4) совпадение «слова и дела» педагога;
- 5) моральные качества педагога;
- 6) соответствие педагога этическому образцу и ценностной ориентации воспитанников (как коллектива, так и каждого в отдельности);
- 7) коммуникативные навыки педагога (от навыков самопрезентации, внешнего вида и речевых навыков до способности формировать и поддерживать собственный авторитет);
- 8) социальную успешность педагога;
- 9) проявление доверия и уважения к педагогу со стороны родителей, коллег, руководителей образовательной организации;
- 10) общественное мнение о педагоге «в широком смысле», о педагогической профессии и ее значении в социальной среде, в которой находятся воспитанники.

Данный перечень условий, определяющих доверие со стороны воспитанников, может быть дополнен для каждого конкретного педагога ис-



ходя из уникальных обстоятельств его деятельности. Проблема формирования доверия к педагогу может конкретизироваться в широком наборе направлений исследований:

- особенностях формирования доверия к воспитателю у дошкольников и их родителей;
- доверии к учителю в начальной школе, со стороны подростков и старшеклассников;
- доверии к педагогу при необходимости педагогической поддержки;
- доверии к педагогу в ситуации дистанционного образования;
- доверии к педагогу в организациях дополнительного образования как носителю уникальных индивидуальных навыков (талант музыканта, художника, литератора и пр.), значимых для развития творческого потенциала воспитанников;
- доверии и уважении к педагогу-тренеру, принятии его как активной деятельностной силы, как имеющего право на проявление эмоционального давления на воспитанников.

Проблема доверия к педагогу содержит в себе много аспектов. Во всех ракурсах этой проблемы производными и близкими областями исследования будут вопросы авторитета педагога, характера его взаимодействия с воспитанниками, его моральные качества и профессионализм.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований и Правительства Ульяновской области в рамках научного проекта «Анализ конъюнктуры рынка высшего образования Ульяновской области» (№ 18-410-730003).*

Библиографический список

1. Шустова И. Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М., 2018. 176 с.
2. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения: опыт популярной монографии. М., 2004. 299 с.
3. Степанов П. В. Доверие, эмоциональная поддержка, конструктивная помощь : три кита управления воспитанием // Портал доверия : сб. науч.-практ. статей / под ред. С. Д. Полякова, А. П. Мальцевой, Л. П. Шустовой. Ульяновск, 2016. 149 с.
4. Изменяющаяся теория воспитания : проблемы и перспективы развития / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М., 2017. 108 с.
5. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании : не потерять смысл // Народное образование. 2015. № 4. С. 167–170.
6. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность как условие становления ценностно-смысловой ориентации ребенка // Вестн. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та. Сер. IV : Педагогика. Психология. 2013. № 1 (28). С. 51–61.
7. Ясницкая В. Р. Микроклимат детской общности как фактор социализации и индивидуализации школьника // Новые ценности образования. 2005. Т. 21, № 2. С. 120–126.
8. Ясницкая В. Р. Теория и методика повышения воспитательного потенциала организационной культуры школы // Воспитательные инновации : сб. науч. и метод. работ. Ульяновск, 2008. С. 47–56.
9. Абрамова М. А., Фарника М. Детерминанты трансформации системы образования как социального института // Вестн. Нижневартковского гос. ун-та. 2018. № 2. С. 3–7.
10. Анисимова Т. С., Асеева Е. М., Вареникова Е. В. Восстановление доверия как ресурс преодоления негативных явлений в образовании // Изв. Южн. федер. ун-та. Педагогические науки. 2015. № 3. С. 23–30.
11. Собкин В. С., Калашишкова Е. А. К вопросу о педагогическом авторитете // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 88–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2016070107>
12. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства / под ред. Н. Л. Селивановой, П. В. Степанова. М., 2010. 177 с.
13. Демакова И. Д. Воспитательная деятельность педагога в условиях парадигмального сдвига : методологический аспект // Образование и саморазвитие. 2013. № 4. С. 22–30.
14. Кремень Ф. М., Кремень С. А. Учитель как ролевая модель в профессиональном самоопределении школьников // Журн. пед. исследований. 2017. Т. 2, № 6. С. 13–21.
15. Новикова Л. И. Педагогика воспитания : избранные педагогические труды // Журн. заместителя директора школы по воспитательной работе. 2017. № 8. С. 3–59.
16. Управление качеством образования : Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. М., 2000. 448 с.
17. Постановление Правительства РФ № 1642 от 26.12.2017 «Об утверждении Государственной Программы Российской Федерации «Развитие образования». URL: <https://минобрнауки.рф/документы/11990> (дата обращения: 21.01.2019).

Образец для цитирования:

Захарова И. В. Доверие к педагогу как фактор его воспитательного влияния // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 176–182. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-176-182>



Trust in a Teacher as a Factor of Teacher's Educational Influence

Inna V. Zakharova

Inna V. Zakharova, <https://orcid.org/0000-0001-5194-9142>, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, 4 Ploshad' 100-letiya so dnya rozhdeniya Lenina, Ulyanovsk 432071, Russia, in-na73reg@yandex.ru

The article describes the problem of decreasing trust in teachers in Russian educational system. Trust is considered as an existential condition of social influence. The relevance of the study is conditioned by the reduction of educational influence of the educational system on modern schoolchildren. *The purpose of the study* is to analyze the conditions and consequences of trust and distrust in a teacher in the practice of Russian educational system. The *hypothesis* of the study is a predicament of trust in a teacher, both by the individual characteristics of the teacher and a pupil, the nature of their communication, and the social context of the pedagogical interaction, in particular, the public trust in the education system. We assume that trust or distrust of a particular teacher reflects the general perception of a child, parents, society, school and educational system. Such understanding of the problem corresponds to the trend of the multi-subject nature of modern education, which has been explained in a number of studies. The article presents theoretical approaches to the problem of trust in a teacher, set out in humanistic concepts of education, psychological-educational and social studies. We point out what crucial role trust in a teacher can play to the formation, existence and development of child-adult community. The influence of public opinion on the attitude of pupils to the educational system and a teacher was explained. In addition, we analyzed the psychological, educational and organizational-administrative factors of trust and distrust in a teacher. The article gives examples of direct and indirect consequences of distrust in a teacher. A number of conclusions were drawn after a sociological survey of 11th grade pupils of Ulyanovsk Oblast had been conducted based on 16 schools of the regional center and 16 district schools. The sample structure corresponds to the demographic structure of the region. The article presents examples of negative attitudes of graduate students and their emotional rejection from school. The analysis of responses based on Mann–Whitney *U*-test revealed differences between samples of girls and boys, schools of advanced education and ordinary schools. Based on the conducted research, we identified conditions for the formation of trust in a teacher in the child-adult community and the direction of further study of the problem of trust in a teacher.

Keywords: trust, educational influence, child-adult community, multi-subject education, education control.

Acknowledgments and funding: *The reported study was founded by Russian Foundation for Basic Research and the Government of the Ulyanovsk Region according to the research project “The Higher Education Market Analysis in Ulyanovsk Region” (no. 18-410-730003).*

References

1. Shustova I. Yu. *Vospitanie v detsko-vzrosloy obshchnosti. Monografiya*. Moscow, 2018. 176 p. (in Russian).
2. Polyakov S. D. *Psihopedagogika vospitaniya i obucheniya: opyt populyarnoy monografii*. Moscow, 2004. 299 p. (in Russian).
3. Stepanov P. V. *Doverie, ehmocional'naya podderzhka, konstruktivnaya pomoshch': tri kita upravleniya vospitaniem* [Trust, emotional support, constructive assistance: three pillars of education management]. *Portal doveriya* [Portal of trust]. In: S. D. Poljakov, A. P. Mal'ceva, L. P. Shustova (Eds.). Ulyanovsk, 2016. 149 p. (in Russian).
4. *Izmenyayushchayasya teoriya vospitaniya: problemy i perspektivy razvitiya* [Changing theory of education: problems and prospects of development]. Ed. by N. L. Selivanova, P. V. Stepanov. Moscow, 2017. 108 p. (in Russian).
5. Grigor'ev D. V. *Detsko-vzroselaya obshchnost' v obrazovanii: ne poteryat' smysl* [Children and adult community in education: not to lose sense]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2015, no. 4, pp. 167–170 (in Russian).
6. Shustova I. Yu. *Detsko-vzroselaya obshchnost' kak uslovie stanovleniya cennostno-smyslovoy orientacii rebenka* [Children and adult community as a condition of formation of axiological attitude of the child]. *Vestn. Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta* [St. Tikhons University Review]. Series IV: Pedagogy. Psychology, 2013, no. 1 (28), P. 51–61 (in Russian).
7. Yasnitskaya V. R. *Mikroklimat detskoj obshchnosti kak faktor socializatsii i individualizacii shkol'nika* [Children's community climate as a factor of socialization and individualization of the student]. *Novye cennosti obrazovaniya* [New values of education], 2005, vol. 21, no. 2, pp. 120–126 (in Russian).
8. Yasnitskaya V. R. *Teoriya i metodika povysheniya vospitatel'nogo potentsiala organizatsionnoy kul'tury shkoly* [Theory and methods of increasing the educational potential of the organizational culture of schools]. *Vospitatel'nye innovatsii* [Educational innovation. Collection of scientific and methodical works]. Ulyanovsk, 2008. Pp. 47–56 (in Russian).
9. Abramova M. A., Farnika M. *Determinanty transformatsii sistemy obrazovaniya kak sotsial'nogo instituta* [Determinants of transformation of the education system as a social institution]. *Vestn. Nizhnevartovskogo gos. un-ta* [Bulletin of the Nizhnevartovsk state University], 2018, no. 2, pp. 3–7 (in Russian).
10. Anisimova T. S., Aseyeva E. M., Varenikova E. V. *Vostanovlenie doveriya kak resurs preodoleniya negativnykh yavleniy v obrazovanii* [Restoration of trust as a resource for overcoming negative phenomena in education]. *Izv. Yuzhn. feder. un-ta. Pedagogicheskie nauki* [News of the Southern Federal University. Pedagogical science], 2015, no. 3, pp. 23–30 (in Russian).
11. Sobkin V. S., Kalashnikova E. A. *K voprosu o pedagogicheskoy avtoritete* [To the question of pedagogical authority]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2016, vol. 7, no. 1, pp. 88–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2016070107> (in Russian).
12. *Perspektivy i mekhanizmy razvitiya vospitatel'nogo potentsiala rossijskogo uchitel'stva* [Prospects and mechanisms of development of educational potential of the Russian teaching]. Ed. by N. L. Selivanova, P. V. Stepanova. Moscow, 2010. 177 p. (in Russian).



13. Demakova I. D. Vospitatel'naya deyatelnost' pedagoga v usloviyah paradigmat'nogo sdviga: metodologicheskii aspekt [Educational activity of the teacher in the conditions of paradigm shift: methodological aspect]. *Obrazovanie i samorazvitiye* [Education and self-development], 2013, no. 4, pp. 22–30 (in Russian).
14. Kremen' F. M., Kremen' S. A. Uchitel' kak rolevaya model' v professional'nom samoopredelenii shkol'nikov [The teacher as a role model in the professional self-determination of students]. *Zhurn. pedagogicheskikh issledovaniy* [Journal of educational research], 2017, vol. 2, no. 6, pp. 13–21 (in Russian).
15. Novikova L. I. *Pedagogika vospitaniya: izbrannye pedagogicheskie trudy* [Pedagogy of education: selected pedagogical works] *Zhurn. zamestitelya direktora shkoly po vospitatel'noy rabote* [Journal of the Deputy Director of the school for educational work], 2017, no. 8, pp. 3–59 (in Russian).
16. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: Praktikoorientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie* [Quality management education: practice-oriented monograph and workbook]. Ed. by M. M. Potashnik. Moscow, 2000. 448 p. (in Russian).
17. Resolution of the Government of the Russian Federation № 1642 from 26.12.2017 «On approval of the State Program of the Russian Federation «Development of education». Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/11990> (accessed: 21 January 2019) (in Russian).

Cite this article as:

Zakharova I. V. Trust in a Teacher as a Factor of Teacher's Educational Influence. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 176–182 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-176-182>



УДК 159.9.075

Психолого-педагогические аспекты проблемы стрессоустойчивости обучающихся

А. М. Чудайкин

Чудайкин Андрей Михайлович, преподаватель кафедры физической подготовки, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва – филиал в г. Пенза, Россия, chudaickin.andrey@yandex.ru

Целью теоретического исследования, представленного в статье, выступает анализ психолого-педагогических аспектов проблемы стрессоустойчивости. Его актуальность обусловлена выявленной неспособностью обучающихся справляться с непредвиденными ситуациями, неумением ими приемами преодоления стресса, результатом чего зачастую является негативное воздействие как на физическое, так и на психологическое состояние. Предполагается, что детальный анализ понятий «стресс», «стрессоустойчивость», «классификация стресс-факторов» позволит наметить направления работы по развитию устойчивости к стрессу. Описана последовательность физического и психоэмоционального изменения под влиянием стресс-факторов. Подчеркнута важность владения информацией о психологических аспектах стресса, исследуются факторы и виды стрессоустойчивости. Приведен пример значимых факторов, характеризующих стрессоустойчивость обучающихся, – психофизиологических, мотивационных, эмоциональных, волевых, профессиональных, интеллектуальных. Перечислены типичные способы снятия стресса и развития стрессоустойчивости, а также приемы минимизации стрессового состояния в случаях его возникновения. Прикладной аспект проблемы исследования стрессоустойчивости может быть реализован в разработке практических рекомендаций для обучающихся по развитию их способности противостоять стрессу.

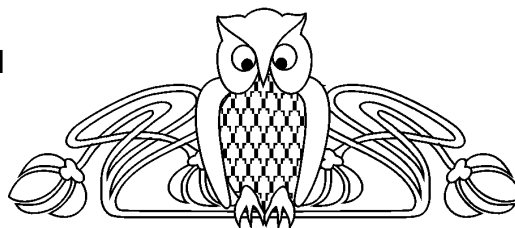
Ключевые слова: стресс, стадии стресса, стресс-факторы, стрессоустойчивость, факторы стрессоустойчивости.

DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-183-188>

Введение

В организации современного образовательного процесса контрольные работы, тестирование, экзамены и другие виды проверки умений, знаний и навыков обучающихся занимают значительную часть учебного времени. Это создает острую ситуацию для их психологического самочувствия. Интеллектуальная нагрузка дополняется эмоциональной ввиду необходимости контролировать свои чувства и эмоции, что зачастую непросто, особенно в подростковом возрасте. Плотный режим занятий в учебных классах, развивающих секциях и клубах также создает физическую нагрузку.

Обучающиеся, как и взрослые, страдают от избыточной нагрузки, психологического давления, испытывают стресс по социальным, экономическим, медицинским, физиологическим и иным причинам. Школьники и студенты часто оказываются неспособными справиться с неопре-



данными обстоятельствами, неустойчивыми к стрессовым ситуациям. Исходя из этого, является актуальным рассмотрение психолого-педагогических аспектов проблемы стрессоустойчивости в современной науке.

Разработанность проблемы стресса в научной литературе

В настоящее время в ходе психологических исследований осуществляется много изысканий, направленных на рассмотрение вопросов стресса и стрессоустойчивости. Исследованиями в данной области занимались такие ученые, как Б. Г. Мещеряков, П. Б. Зильберман, Б. Х. Варданян, Н. И. Блудов, Н. Н. Данилова, В. И. Лебедев, Ю. А. Александровский, А. Е. Ольшанникова, С. В. Субботин, А. А. Баранов, В. А. Плахтиенко и другие. Важность анализа указанной проблемы неоднократно подчеркивали такие зарубежные ученые, как Г. Селье, Ф. Джонс, Д. Амирхан, К. Бернар, Р. Лазарус, Н. Эндлер, Л. Мерфи, Н. Хаан, С. Фолкман, А. Биллингс, Р. Моос, Д. Брайт, В. Кеннон. Особый интерес представляют работы последних лет, акцентирующие внимание на адаптационных свойствах и ресурсах обучающихся в преодолении стресса в современном образовательном процессе. В частности, это исследования таких авторов, как А. Л. Рудаков, Р. М. Шамионов, В. В. Онишина, Ю. М. Ковалева, Ш. Мельник, Е. Е. Бочарова, И. В. Малышев, А. П. Катунин.

Истоки изучения стресса и его современное толкование

Термин «стресс» введен в научный обиход в 1936 г. биологом и эндокринологом Г. Селье, который изучал влияние инфекций на комплекс физиологических, биохимических и поведенческих реакций организма. Селье заметил, что вредоносное воздействие активизирует все силы организма. Он назвал это состояние стрессом, а впоследствии расширил и уточнил свою научную концепцию [1, с. 12].

В современной науке понятие «стресс» расширено и, несмотря на общий источник происхождения термина, варианты его трактования различны. Стресс понимают как психическое напряжение, являющееся результатом деятельности человека в особо сложных условиях [2, с. 484], но в более широком толковании это неспецифи-



ческая реакция организма на воздействие любых неблагоприятных факторов [3, с. 21]. Согласно определению в Толковом словаре психиатрических терминов, стресс является неспецифической реакцией человека на сильные раздражители, притом что проявляется эта реакция не только на физиологическом, но и на психологическом и поведенческом уровне [4, с. 354].

Анализ данных определений позволяет сделать вывод, что стресс является нестандартной биохимической или поведенческой реакцией организма на необычное или неожиданное обстоятельство. Он состоит из факторов, его вызывающих, и изменений, им спровоцированных.

Факторы, вызывающие стресс (стресс-факторы), – это внешнее воздействие, неблагоприятное по своему характеру, длительное и выраженное по интенсивности, результатом которого является проявление стрессового состояния [2, с. 484].

Традиционно различают две категории стресс-факторов:

- физические (неблагоприятное влияние внешней среды: некомфортные температура или погода, неудовлетворительная освещенность, физическая нагрузка, неприятный шум), которые характеризуются интенсивностью воздействия на человеческий организм и определяются степенью нарушения его функционирования;

- психологические (информационные (регулярное повышение объема знаний, большое количество информации, отсутствие знаний) и эмоциональные (ситуации обиды, угрозы, фобии, опасности)). Их основная характеристика – количество и качество конфликтных ситуаций, воздействующих на человека [5, с. 191].

Также предлагается классификация стресс-факторов как экзогенных (внешних) и эндогенных (внутренних) (М. А. Одинцова). Экзогенные факторы – это общественные, финансовые, политические и прочие перемены во внешней среде, от которых зависит психологический эффект, оказываемый на личность. Под эндогенными факторами понимается то, как формируются и изменяются личностные характеристики человека под воздействием культурно-исторических особенностей. Определена непосредственная зависимость между ответным действием личности на стресс-фактор и ее опытом, поскольку неадаптивная реакция человека в напряженных условиях повседневности может способствовать росту числа жизненных проблем. Следовательно, в то время как экзогенные факторы представляются результатом внешних условий и опосредованно влияют на увеличение стресса, эндогенные факторы ведут к накоплению и развитию отрицательного напряжения [6].

Значимо, что вызывающие стресс факторы могут быть управляемыми, т. е. поддающимися изменению, и неуправляемыми, находящимися за пределами нашего контроля. В этой связи одним из способов успешного преодоления обучающимися неблагоприятного воздействия является

формирование умения различать стресс-факторы, поскольку отсутствие контроля собственных эмоций, недостаточное знание способов преодоления нестандартных ситуаций, невозможность уладить конфликты становятся причинами стресса.

Исходя из данного положения исследователи природы стресса подчеркивают, что не стоит придавать стрессу только отрицательный смысл. Как указывал в своих исследованиях Г. Селье, стресс бывает как положительный, благоприятный (эустресс), так и вредный, отрицательный (дистресс). Положительный стресс биологически важен, поскольку стимулирует высокую работоспособность, поддерживает необходимые биохимические процессы, закаляет и мобилизует организм, содействует развитию и совершенствованию креативных возможностей, учит выживать в чрезвычайных условиях, формирует полезный опыт.

Отрицательный стресс наносит человеку вред и может приводить к неблагоприятным и даже губительным последствиям. Такой вид стресса появляется в случае длительного негативного воздействия на обучающегося. Например, однократное участие в олимпиаде, соревновании или конкурсе дает участнику полезный опыт, а постоянная подготовка к таким мероприятиям может являться причиной истощения или разрушения организма.

Воздействие стресс-факторов на человека вызывает три последовательные стадии изменения физического и психоэмоционального самочувствия:

- стадию мобилизации (появление тревоги как реакции на опасность или угрозу и эмоциональное возбуждение);

- стадию резистентности (приспособление к напряженным условиям, адекватная физическая и умственная способность к ведению деятельности);

- стадию истощения (тревога как снижение работоспособности, возникновение недомоганий, болезней, нарушение психологического и физиологического здоровья) [1, с. 44].

Е. Е. Бочарова предупреждает о необходимости формировать адаптационную готовность, что представляет собой многогранный комплекс внешних и внутренних условий, влияющих на систему отношений личности. Как только человек осознает, что преодоление преграды является условием для достижения субъективного благополучия, стрессовая ситуация начинает осознаваться им как цель с запрограммированным ходом деятельности, определенными этапами и результатами [7].

Становится очевидным, что в зависимости от своего вида стресс может оказывать как положительное, стимулирующее, так и отрицательное, неблагоприятное воздействие на работоспособность обучающихся. Следовательно, правильная организация образовательного процесса подразумевает определенный набор стратегий, предупреждающих причины появления стресса. Это актуализирует необходимость изучения адаптации школьников и студентов к сложным условиям, а



также определение их вероятного поведения в похожих ситуациях, то есть развитие стрессоустойчивости в учебной деятельности.

Способы развития устойчивости к стрессу

Анализ многочисленных источников показывает, что проблема стрессоустойчивости обучающихся открыта для научного поиска, авторы трактуют ключевые термины каждый по-своему и в данной области ведутся активные исследовательские изыскания.

В психологии и педагогике проблема стрессоустойчивости рассматривается в исследованиях, направленных на изучение развития и социализации личности (Э. Эриксон, Л. С. Выготский, А. Маслоу, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Н. И. Шевандрин и др.); мотивации деятельности (А. П. Катунин, Г. С. Никифоров, Е. П. Ильин, П. Б. Зильберман, В. Л. Марищук и др.); психологических особенностей индивидуума (И. П. Павлов, В. А. Плахтиенко, Н. И. Блудов, В. Д. Небылицын и др.); адаптации в различных видах деятельности (Н. Н. Данилова, О. А. Конопкин, Л. Г. Дикая, П. А. Дербин, Р. М. Шамионов, Е. Е. Бочарова, И. В. Малышев и др.); способности контроля эмоций (А. В. Вальдман, Е. А. Милерян, Ю. А. Александровский, О. А. Черникова, А. Е. Ольшанникова, В. И. Лебедев и др.); механизмов психологической защиты (Л. Мерфи, Д. Амирхан, С. Фолкман, Р. Лазарус, Н. Хаан, Ш. Мельник, Н. А. Сирота и др.).

А. Л. Рудаков подчеркивает когнитивную составляющую стрессоустойчивости, поскольку ее сформированность позволяет эффективно управлять эмоциями в сложных ситуациях. В свою очередь, это дает возможность скорее достигать цели деятельности благодаря оптимальному взаимодействию структурных компонентов личности [8, с. 55]. По мнению Б. Х. Варданяна, стрессоустойчивость обеспечивает гармонию всех компонентов психической деятельности в эмоциональной ситуации [9, с. 542].

Н. И. Бережная дополняет, что среди факторов, характеризующих стрессоустойчивость личности, значимы:

- психофизиологические (вид, характеристика темперамента);
- мотивационные (эмоциональная устойчивость);
- эмоциональные (опыт личности, приобретенный в результате преодоления негативного воздействия чрезвычайных ситуаций);
- волевые (сознательная саморегуляция действий, согласующихся с условиями деятельности);
- профессиональные (информированная готовность человека к выполнению профессиональных задач);
- интеллектуальные (рациональная оценка конкретной ситуации, понимание вариантов ее возможного развития, принятие решений о способах действий) [10, с. 8].

Исходя из данных определений мы можем с высокой долей уверенности предположить, что стрессоустойчивость можно формировать. Более того, способности, составляющие стрессоустойчивость личности, являются, по сути, направлениями работы по формированию устойчивости обучающихся к стрессу.

Примечательно, что, по мнению ряда ученых, в частности В. В. Гуленко, люди в зависимости от их психологических особенностей воспринимают стресс по-разному: 1) с минимальной способностью адаптироваться к внешнему миру; 2) с готовностью к постепенным, непринужденным, некардинальным переменам; 3) в силу устойчивых жизненных принципов и установок спокойно реагируя на внешние изменения; 4) проявляя способность принимать любые перемены – длительные или мгновенные – спокойно и без особого напряжения [11, с. 187].

В самом общем смысле, как подчеркивает А. П. Катунин, устойчивость к стрессам определяется двумя характеристиками – окружающей средой и внутренней готовностью личности. Если условия окружающей среды не всегда подвластны человеку, то его психическая готовность может быть скорректирована [12, с. 245].

Формирование готовности противостоять стрессу – многокомпонентный процесс. С одной стороны, необходим благоприятный психоэмоциональный фон. Исследователи, в частности Ю. М. Ковалева, Ю. В. Щербатых, подчеркивают значимость в его создании таких простых общеизвестных приемов, как активный образ жизни, ограничение использования информационных средств, соблюдение режима труда и отдыха [13, 14, с. 76–78, 161–171, 200–202].

С другой стороны, акцентируется педагогическая составляющая в формировании стрессоустойчивости. Так, Ш. Мельник предлагает развивать способность справляться со стрессом проактивными действиями. По мнению автора, проактивность – это важное свойство человека, когда он осознает ответственность за собственные действия и жизнь, а не перекладывает вину или ищет причины в окружающих его событиях или людях [15, с. 23]. Как подчеркивает И. В. Малышев, многим людям свойственно объяснять свои провалы внешними обстоятельствами, в то время как личные неудачные решения блокируются в сознании, а поведение становится более нестабильным и нервным. В результате благоприятное разрешение стрессовых ситуаций становится все менее вероятным. Однако тот, кто уверен в себе и своих действиях, позитивен настроен, имеет активную социальную позицию, обладает гибкостью в процессе общения и осознает собственные перспективы, быстро и эффективно адаптируется в стрессовой ситуации [16, с. 942].

Несмотря на разность в подходе к решению проблемы стрессоустойчивости обучающихся, в большинстве случаев мнение исследователей совпа-



дает в том, что в состоянии стресса человек способен на нестандартные, не свойственные собственной личности поступки, поскольку мобилизуются все резервы организма и возможности человека многократно возрастают [17, 18]. Поэтому опыт переживания стрессовых ситуаций способствует формированию навыка преодоления стресс-факторов, позволяет повысить устойчивость к стрессу.

Заключение

Результаты проведенного исследования проблемы стрессоустойчивости подтвердили наблюдение, что серьезные психоэмоциональные и физические нагрузки провоцируют у обучающихся развитие стресса. Таким образом, одной из задач, стоящих перед администрацией образовательных организаций, педагогами, кураторами, родителями, является задействование всех возможных ресурсов для минимизации отрицательного действия на учащихся стресс-факторов. При этом если задача семьи – создание эмоционально безопасной, психологически комфортной атмосферы – решается применением общеизвестных и довольно простых приемов, то решение задач, стоящих перед образовательной организацией, требует научно обоснованного подхода. В частности, следует обращать внимание на наиболее эффективные направления деятельности, способствующей формированию стрессоустойчивости. Также необходимо учитывать все факторы, характеризующие стрессоустойчивость личности, – психофизиологические, мотивационные, эмоциональные, волевые, интеллектуальные. Кроме того, при планировании работы по формированию устойчивости обучающихся к стрессу нужно предусмотреть последовательное переживание стадий стресса – мобилизации, резистентности, истощения.

В целом, несмотря на разную устойчивость людей к стрессу, в напряженном состоянии мобилизуются все резервы организма и его возможности многократно возрастают. Поэтому преодоление стрессовых ситуаций должно рассматриваться не как негативный опыт, а как своего рода программа психологического развития.

Библиографический список

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 2012. 66 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., доп. и испр. М., 2008. 868 с.
3. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов и др. М., 2003. С. 1311.
4. Блейхер В. М., Крук И. В. Толковый словарь психиатрических терминов. Воронеж, 2004. 640 с.
5. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
6. Одинова М. А. Культурная одаренность как способность человека к преодолению эндогенных и экзогенных стресс-факторов // Ярослав. пед. вестн. 2011. № 3. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 214–217.
7. Бочарова Е. Е. Теоретико-концептуальные основания исследования проблемы субъективного благополучия // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 38–44.
8. Рудаков А. Л. Стресс, стрессоустойчивость и саногенная рефлексия в спорте. Красноярск, 2011. 150 с.
9. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 2003. С. 542–543.
10. Бережная Н. И. Стрессоустойчивость оперативных сотрудников таможенных органов // Ежегодник Российского психологического общества : материалы 3-го Всероссийского съезда психологов : в 8 т. СПб., 2003. Т. 1. С. 33–35.
11. Гуленко В. В. Менеджмент слаженной команды. Соционика и социоанализ для руководителя. М., 2003. 282 с.
12. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.
13. Ковалева Ю. М. Значение стрессоустойчивости в процессе осуществления педагогической деятельности // Молодой ученый. 2016. № 4. С. 693–695.
14. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб., 2006. 256 с.
15. Мельник Ш. Стрессоустойчивость. Как сохранять спокойствие и эффективность в любых ситуациях. М., 2014. 256 с.
16. Малышев И. В. Влияние творческого потенциала на стрессоустойчивость личности студентов в условиях образовательной среды вуза // Гуманизация образовательного пространства : материалы междунар. науч. конф. [Электронное издание]. М., 2016. С. 938–945.
17. Шамионов Р. М. Формирование адаптационной готовности старшеклассников и студентов вузов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 20–30.
18. Кленова М. А., Лаврентьева М. Ю. Влияние типа темперамента на выбор личностью стратегий преодоления // Альманах современной науки и образования. 2015. № 8. С. 63–65.

Образец для цитирования:

Чудайкин А. М. Психолого-педагогические аспекты проблемы стрессоустойчивости обучающихся // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 183–188. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-183-188>



Psychological and Pedagogical Aspects of the Problem of Students' Stress Resistance

Andrey M. Chudaykin

Andrey M. Chudaykin, Military Academy of Logistics, Penza branch, Penza-5, Voyenniy gorodok, Penza 440005, Russia, chudaickin.andrey@yandex.ru

The purpose of the theoretical study presented in the article is analysis of psychological and pedagogical aspects of stress resistance. Its relevance is conditioned by the identified inability of students to cope with unforeseen situations, their inability to cope with stress, which often results in negative impact on both physical and psychological states. It is assumed that detailed analysis of the terms "stress", "stress resistance", and "classification of stress factors" will allow us to outline directions of work aimed at stress resistance development. The article describes the sequence of physical and psychoemotional changes under the influence of stress factors. The importance of possession of information about psychological aspects of stress is emphasized; factors and types of stress resistance are investigated. The article is illustrated with the example of significant factors characterizing students' stress resistance. Among them are psycho-physiological, motivational, emotional, volitional, professional, intellectual factors of stress resistance. The article lists typical ways of relieving stress and developing stress resistance, as well as techniques for minimizing stress in cases of their occurrence. The applied aspect of the problem of stress resistance research can be implemented in the development of practical recommendations for students on the development of their ability to resist stress.

Keywords: stress, stress stages, stress factors, stress resistance, stress resistance factors.

References

- Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, 2012. 66 p. (in Russian).
- Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Great psychological dictionary]. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko (Eds.) Moscow, 2008. 868 p. (in Russian).
- Sotsiologiya: Entsiklopediya* [Sociology: Encyclopedia]. Compl. A. A. Gricanov ets others. Moscow, 2003. 1311 p. (in Russian).
- Bleykher V. M., Kruk I. V. *Tolkovyy slovar' psikiatricheskikh terminov* [Dictionary of psychiatric terms]. Voronezh, 2004. 640 p. (in Russian).
- Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosis of stress]. St. Petersburg, 2009. 336 p. (in Russian).
- Odintsova M. A. Kul'turnaya odarennost' kak sposobnost' cheloveka k preodoleniyu endogennykh i ekzogennykh stress-faktorov [Cultural talent as a person's ability to overcome endogenous and exogenous stress factors]. *Yarosl. ped. vestn. Ser. Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Yaroslavl pedagogical Bulletin. Ser. Psychological and pedagogical Science], 2011, no. 3, vol. 2, pp. 214–217 (in Russian).
- Bocharova E. E. Teoretiko-kontseptualniye osnovaniya issledovaniya problem subektivnogo blagopoluchiya [The theoretic-conceptual bases of research of problem of subjective well-being]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Ser. Psychological Sciences*, 2012, no. 3, pp. 38–44 (in Russian).
- Rudakov A. L. *Stress, stressoustoychivost' i sanogennaya refleksiya v sporte* [Stress, stress resistance and sanogenic reflection in sport]. Krasnoyarsk, 2011. 150 p. (in Russian).
- Vardanyan B. Kh. Mekhanizmy regulyatsii emotsional'noy ustoychivosti [Regularity mechanisms of emotional steadiness]. In: *Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy* [Categories, principles and methods of psychology. Psychical processes]. Moscow, 2003, pp. 542–543 (in Russian).
- Berezhnaya N. I. Stressoustoychivost' operativnykh sotrudnikov tamozhennykh organov [Stress tolerance operational customs officers]. *Ezhegodnik Rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva: materialy 3-go Vserossiyskogo s'ezda psikhologov* [Yearbook of the Russian psychological society: Materials of the 3rd all-Russian Congress of psychologists]. 2003, vol. 1, pp. 33–35 (in Russian).
- Gulenko V. V. *Menedzhment slazhennoy komandy. Sotsionika i sotsioanaliz dlya rukovoditelya* [The coordinated Management team. Socionics and socionics analysis for the head]. Moscow, 2003. 282 p. (in Russian).
- Katunin A. P. Stressoustoychivost' kak psikhologicheskii fenomen [Stress resistance as a psychological phenomenon]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2012, no. 9, pp. 243–246 (in Russian).
- Kovaleva Yu. M. Znachenie stressoustoychivosti v protsesse osushchestvleniya pedagogicheskoy deyatel'nosti [Value of stress in the process of implementing educational activities]. *Molodoy uchenyy* [Young scientist], 2016, no. 4, pp. 693–695 (in Russian).
- Shcherbatykh Yu. V. *Psikhologiya stressa i metody korrktsii* [Psychology of stress and methods of correction]. St. Petersburg, 2006. 256 p. (in Russian).
- Mel'nik Sh. *Stressoustoychivost'. Kak sokhranyat' spokoystvie i effektivnost' v lyubykh situatsiyakh* [Success under Stress. Powerful Tools for Staying Calm, Confident, and Productive When the Pressure's On]. Moscow, 2014. 256 p. (in Russian).
- Malyshev I. V. Vliyaniye tvorcheskogo potentsiala na stressoustoichivost' lichnosti studentov v usloviyakh obrazovatel'noy sredy vuzov [Influence of creative potential of students on their stress resistance in the educational environment of the higher educational establishment]. *Humanization of the educational environment: Proceedings of the International Scientific Conference [Electronic edition]*. Moscow, 2016, pp. 938–945 (in Russian).
- Shamionov R. M. Formirovaniye adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov i studentov vuzov [Forming of senior pupils' and university students' adaptational readiness]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational psychology], 2013, no. 9, pp. 20–30 (in Russian).



18. Klenova M. A., Lavrent'eva M. Yu. Vliyanie tipa temperamenta na vybor lichnost'yu strategiy preodoleniya [Influence of temperament type on personality's choice of coping strategies]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* [Almanac of Modern Science and Education], 2015, no. 8, pp. 63–65 (in Russian).

Cite this article as:

Chudaykin A. M. Psychological and Pedagogical Aspects of the Problem of Students' Stress Resistance. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 183–188 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-183-188>

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Традиции и новации: международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2019»

Е. А. Александрова, Т. Г. Фирсова

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, alexkatika@mail.ru

Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tan-firsova@yandex.ru

Представлена информация о международном форуме «Гуманизация образовательного пространства – 2019», состоявшемся 14–15 марта 2019 г., целью которого является обсуждение методологических оснований педагогической деятельности в изменяющемся образовательном пространстве.

Ключевые слова: форум, гуманизация образования, традиции и новации.

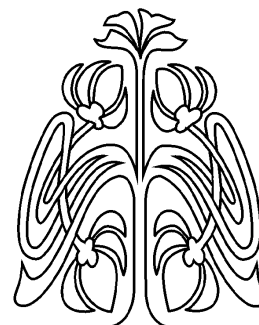
DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-189-192>

14–15 марта 2019 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского состоялся *международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2019»*, целью которого является обсуждение методологических оснований педагогической деятельности в изменяющемся образовательном пространстве.

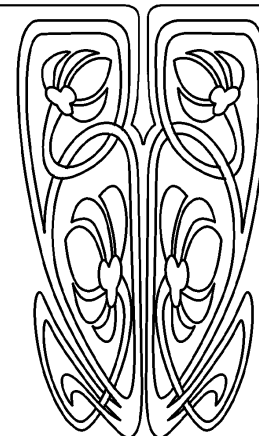
Международный форум «Гуманизация образовательного пространства» становится уже традиционным мероприятием для факультета психолого-педагогического и специального образования ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». В этом году форум проводился под эгидой празднования 110-летия СГУ и 100-летия педагогического образования в нем.

Задуманный как площадка для обсуждения концептуальных основ внедрения в образовательный процесс новых ФГОС, методик, технологий, форматов обучения и воспитания, сегодня он становится территорией модерирования новых идей, связанных с выявлением и конкретизацией методологических оснований воспитания, развития и обучения личности в изменяющемся образовательном пространстве. Этому способствовало включение в программу форума традиционной для факультета Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы филологического образования», серии научных и научно-методических семинаров, мастер-классов, дискуссионных площадок, конкурсов, модераторами которых выступили не только представители вуза-организатора, но и гости форума из научных и образовательных организаций разных городов России.

Важность и значимость данного мероприятия подтверждает и то, что в состав программного комитета вошли ученые, исследователи и педагоги из разных стран – России, Чехии, Беларуси, Казахстана; разных городов России – Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Казани, Новосибирска, Владикавказа, Мичуринска, Елецка, Воронежа, Балашова, Смоленска, Курска, Ишима.



ПРИЛОЖЕНИЯ





Уже традиционно партнером в проведении форума в рамках подписанного договора о сотрудничестве выступил ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» (<http://ippdrao.ru/>).

В 2019 г. концептуальное наполнение мероприятий форума было обусловлено ориентацией на процессы воспитания личности растущего человека, причем не столько в учебной, сколько во внеурочной и внеклассной деятельности. Это связано, в первую очередь, с тем, что внимание педагогической общественности вновь обращается к столь важному направлению педагогической деятельности, как работа вожатого не только в летних оздоровительных лагерях, но и в школах, гимназиях, колледжах.

В образовательный процесс Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского еще в прошлом учебном году внедрены педагогический модуль «Основы вожатской деятельности», предполагающий теоретико-методическое изучение дисциплины «Основы вожатской деятельности», прохождение расщепленной учебной организационно-педагогической практики, целью которой является подготовка студентов к осуществлению воспитательных функций педагога; к учебному процессу привлечены работодатели, координаторы Центра молодежных инициатив. Возрождена традиция проведения итоговой конференции по летней вожатской практике.

Очевидно, что в связи с изменением социокультурных условий за последние два десятка лет, практическим отсутствием данного явления в образовательных организациях решение этого вопроса требует глубокого и тщательного методологического анализа. Это обусловило выделение кафедрой методологии образования такой секции, как «Педагогика вне обучения: деятельность воспитателя, вожатого, классного руководителя».

На пленарном заседании проблема методологических основ вожатской деятельности обсуждалась в докладах «Свобода и принуждение в пионерских лагерях СССР 60–80 гг.: опыт социальной педагогической реконструкции» Бориса Викторовича Куприянова, доктора педагогических наук, профессора департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», «Культурно-гуманистический потенциал воспитательной деятельности: выбор и обоснование действий вожатого» Валентины Ивановны Поповой, доктора педагогических наук, профессора ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». Не остались в стороне и вопросы, связанные с образом педагога. Данная проблема наша освещение в докладе «Нравственный пример педагога как проводника идей гуманизма и социокультурной

толерантности» Любови Константиновны Фортковой, доктора педагогических наук, кандидата юридических наук, профессора ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (ВлГУ).

Значимым стало выступление доктора педагогических наук, профессора кафедры ЮНЕСКО Марии Павловны Воюшиной. В своем докладе она раскрыла концептуальные основы новой образовательной системы «Школа диалога», полностью построенной на гуманистической модели обучения, приоритетом которой становятся диалогические технологии как на уровне содержания, так и на уровне реализации. Кафедра начального языкового и литературного образования давно сотрудничает с творческим коллективом данной образовательной системы, участвуя в научной экспертизе ее учебников по литературному чтению и русскому языку. Встреча М. П. Воюшиной со студентами и широкой педагогической общественностью позволила расставить приоритеты современного образования, наглядно продемонстрировала преимущества курируемого образовательного проекта.

Программа форума включала в себя самые разнообразные формы, позволяющие активно участвовать в данном мероприятии всем субъектам образовательного процесса – ученым, исследователям, преподавателям, практикующим учителям, студентам, младшим школьникам.

Студенты были включены в различные конкурсы – методических разработок урочных и внеурочных занятий, посвященных 110-летию Саратовского университета, рецензий-открыток по произведениям современных авторов для детей дошкольного, младшего школьного и среднего школьного возраста.

Были проведены образовательные экскурсии для гостей форума и студентов в МАОУ «Лицей № 37», МОУ «Гимназия № 7» и МАУ ДО «Дворец творчества детей и молодежи имени О. П. Табакова». Это позволило перевести отвлеченные понятия в живые образы профессиональной деятельности, наблюдать специфику моделирования образовательного пространства в зависимости от контекста и традиций того или иного учреждения, включиться в разнообразные формы урочной и внеурочной деятельности, познакомиться с основами реализации дополнительного образования детей и взрослых.

На базе Центра развития психолого-педагогического образования СГУ (МАОУ «Лицей № 37») 15 марта состоялась открытая районная научно-практическая конференция младших школьников, осваивающих ФГОС НОО «Мой Мир» в образовательной области «Окружающий мир. Естествознание», ставшая органичной частью комплекса мероприятий форума. Свои проекты ребята представили в секциях «Мир увлечений», «Живая и неживая природа», «Краеведение»,



«Экологические проблемы», «Гаджеты в жизни современного человека», «История обыкновенных вещей».

Младшие школьники продемонстрировали свое видение современного педагога в конкурсе детских рисунков на тему «Учитель: вчера–сегодня–завтра».

Особое внимание было уделено работе педагогической площадки на базе МОУ «Гимназия № 7». Под руководством заведующей и сотрудников кафедры педагогики детства были проведены секция школьных учителей и профориентационный марафон «Школа выживания молодого педагога», в рамках которого состоялись встречи и проблемные дискуссии студентов выпускных курсов с выпускниками факультета разных лет, которые работают по специальности.

В рамках настоящего форума студенты получили возможность посетить установочный семинар «Методика проведения структурированного интервью как метода антропологического исследования истории детства», который провел профессор Б. В. Куприянов. Семинар заложил основу для исследовательской деятельности студентов по изучению феномена «советское детство» в рамках курсовых работ и выполнения ВКР с помощью презентованного диагностического материала по итогам опроса респондентов из пяти регионов России.

Ежегодно материалы форума публикуются в одноименном сборнике, в сборнике «Проблемы филологического образования», отдельные материалы – в журналах, являющихся его информационными партнерами: «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития» [Izvestiya Saratovskogo Universiteta. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology. <http://akmepsy.sgu.ru/>] (входит в перечень ведущих рецензируемых журналов); «Сибирский педагогический журнал» [Siberian Pedagogical Journal <http://www.sp-journal.ru/>] (входит в перечень ведущих рецензируемых журналов). В этом году к данному перечню добавились такие значимые научные журналы, как «Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV: Педагогика. Психология» <http://periodical.pstgu.ru/en/series/index/4> (входит в перечень ведущих рецензируемых журналов) и «Практика управления ДОО» <http://doy.direktor.ru/journal>.

Форум позволил актуализировать и обсудить ряд вопросов, связанных с выявлением и

конкретизацией методологических оснований воспитания, развития и обучения личности в изменяющемся образовательном пространстве. Ряд направлений работы форума ориентирован на обсуждение вопросов, связанных с разработкой стратегий гуманизации и гуманитаризации образования с позиций средового, личностно-деятельного, экологического и проектного подхода, его филологической парадигмы.

Проведенные в рамках форума мероприятия призваны способствовать решению ряда фундаментальных проблем – выявлению методологических оснований модернизации роли и функции педагога в процессе формирования и развития воспитывающего пространства, в том числе сравнительному анализу подхода к гуманизации образовательного пространства, систематизации научных представлений о взаимодействии детей и взрослых в современном образовательном пространстве во внеклассной, внеурочной деятельности, в ситуации летнего отдыха и дополнительного образования.

Основные направления работы форума:

- теоретико-методологический анализ средового, личностно-деятельного, экологического и проектного подхода;
- исследование механизмов и технологий модернизации образовательного пространства в условиях инклюзивного обучения;
- выявление возможностей воспитания и обучения дошкольников и младших школьников в условиях образовательного пространства поликультурного региона;
- анализ ресурсов образовательных организаций и учреждений культуры в системе подготовки будущего педагога, в том числе вожакого и психолога сферы образования;
- выявление и анализ инструментов организации психологически безопасной образовательной среды;
- консолидация научных усилий лингвистов, литературоведов, методистов, педагогов, психологов для решения основных проблем современного филологического образования, выявление актуального круга проблем преподавания словесности в школе и вузе.

Программа, хроника форума и материалы по его итогам представлены на сайте ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» (<https://www.sgu.ru/conference/mezhdunarodnyy-forum-gumanizatsiya-obrazovatel'nogo-0>).

Образец для цитирования:

Александрова Е. А., Фирсова Т. Г. Традиции и новации: международный форум «Гуманизация образовательного пространства – 2019» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8, вып. 2 (30). С. 189–192. DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-189-192>



**Traditions and Innovations: International Forum
“Humanization of the Educational Space – 2019”**

Ekaterina A. Alexandrova, Tatyana G. Firsova

Ekaterina A. Alexandrova, <https://orcid.org/0000-0002-2101-7050>,
Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Rus-
sia, alexkatika@mail.ru

Tatyana G. Firsova, <https://orcid.org/0000-0002-0493-0227>, Saratov

State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia, tan-
firsova@yandex.ru

Information is presented on the upcoming March 14–15, 2019 inter-
national forum “Humanization of the Educational Space – 2019”, the
purpose of which is to discuss the methodological basis of pedagogi-
cal activity in a changing educational space.

Keywords: forum, humanization of education, traditions and in-
novations.

Cite this article as:

Alexandrova E. A., Firsova T. G. Traditions and Innovations: International Forum “Humanization of the Educational Space – 2019”. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, iss. 2 (30), pp. 189–192 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-2-189-192>
